

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Individualizacija postupaka, vrednovanje i  
samovrednovanje postignuća u nastavi hrvatskoga jezika

Iva Stjepanović

Zagreb, rujan, 2019.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

## Diplomski rad

Individualizacija postupaka, vrednovanje i  
samovrednovanje postignuća u nastavi hrvatskoga jezika

Iva Stjepanović

prof. dr. sc. Zrinjka Stančić

## Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad ***Individualizacija postupaka, vrednovanje i samovrednovanje postignuća u nastavi hrvatskoga jezika*** i da sam njegov autor/autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su se u radu citirale ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Iva Stjepanović

Mjesto i datum: Zagreb, rujan, 2019.

## Zahvala

Veliku zahvalnost, u prvom redu, dugujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Zrinjki Stančić koja mi je svojim idejama i stručnosti pomogla pri izradi ovog diplomskog rada, i što je uvijek imala strpljenja i vremena za moje brojne upite.

Hvala i stručnoj suradnici edukacijskoj rehabilitatorici Ivi Livić – Kozini, učiteljicama, a posebice učenici T. koja je pokazala želju za sudjelovanjem u ovome diplomskome radu.

Posebnu zahvalnost iskazujem cijeloj svojoj obitelji koja me je uvijek podržavala i upućivala na pravi put.

Naslov rada: Individualizacija postupaka, vrednovanje i samovrednovanje postignuća u nastavi hrvatskoga jezika

Ime i prezime studentice: Iva Stjepanović

Ime i prezime mentorice: prof. dr. sc. Zrinjka Stančić

Studijski program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

## Sažetak

U ovom diplomskom radu predstavlja se proces individualizacije postupaka te pristupa vrednovanju učeničkih postignuća u nastavi hrvatskoga jezika. Spomenuti postupci individualizacije i pristupi su izrađeni za učenicu s ADHD – om te su primijenjeni tijekom nastave hrvatskoga jezika u svibnju i lipnju 2019. godine. U svrhu procjene vještina za školsko učenje, učenica je procijenjena odabranim ACADIA subtestovima razvoja sposobnosti te Listom procjene vještina školskog učenja. Obzirom na rezultate procjene i u dogovoru s učiteljicom, učenicom i edukacijskom rehabilitatoricom, izrađeni su individualizirani materijali.

Škola u kojoj se provodio diplomski rad je jedina zagrebačka škola koja je u 2018/19. godini bila uključena u eksperimentalni program „Škola za život”. Pristupi vrednovanju su jedna od novina čije se provođenje potiče u sklopu suvremenih školskih programa poput prethodno spomenutog. Pristupi vrednovanju su: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog. Njihova svrha je praćenje napretka učenika te pružanje povratnih informacija kako bi taj napredak bio što brži. Primjenom radnih listića, u suradnji s učenicom, provodila su se sva tri pristupa vrednovanju.

Kvalitativnim istraživanjem prikazanim u zadnjem dijelu se pokušao dobiti uvid u perspektivu učenice o doprinosu i korisnosti provedenih individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika njezinom samovrednovanju kao jednoj vrsti vrednovanja kao učenja.

Ključne riječi: individualizirani postupci, vrednovanje, ADHD

Title: Individualization of teaching methods, evaluation and self-evaluation of achievements in Croatian language classes

## Abstract

This master's thesis presents individualization of teaching methods and approaches to evaluating student achievement in Croatian language. The aforementioned individualization procedures and approaches were developed for a student with ADHD and were conducted during Croatian language teaching in May and June in 2019. In order to proclaim the school learning skill, the student was assessed with selected ACADIA competence development subtests and a Learning skills checklist. Considering the results of the assessment and in agreement with the teacher, the student and the special education teacher, individualized materials were made.

The school where the master's thesis was conducted is the only school in Zagreb that was included in the experimental program "School for Life" in 2018/19. Assessment approaches are one of the innovations that is encouraged through contemporary school programs such as the one mentioned above. The approaches to evaluation are: evaluation for learning, evaluation as learning, and evaluation of the learned. Their purpose is to monitor student progress and provide feedback to make that progress as fast as possible. Using worksheets, in collaboration with the student, all three approaches to evaluation were implemented.

The qualitative research presented in the last section attempts to gain an insight into the student's perspective on the contribution and usefulness of individualized procedures performed in Croatian language teaching and how it affects her self evaluation as a form of evaluation approaches.

Keywords: individualization of teaching methods, evaluation, evaluation approaches, ADHD

## Tablica sadržaja

1. UVOD.....	1
2. Zakonska osnova za ostvarivanje prava na individualizirane postupke u nastavi djece s ADHD – om.....	4
2.1. Preduvjeti uspješnosti uključivanja djece s ADHD – om u obrazovni sustav.....	5
2.2. Značajke funkcioniranja učenika s ADHD - om.....	6
3. Vrednovanje postignuća učenika u školi.....	7
4. Sastavnice vrednovanja.....	9
5. Pristupi vrednovanju.....	10
5.1. Vrednovanje za učenje.....	10
5.2. Vrednovanje kao učenje.....	12
5.2.1. Samovrednovanje.....	13
5.2.2. Vršnjačko vrednovanje.....	14
5.3. Vrednovanje naučenog.....	15
6. Problem i cilj rada.....	16
6.1. Opis slučaja.....	17
6.2. Stručna rehabilitacijska procjena.....	18
6.2.1. Preporuke za pružanje podrške pri učenju.....	19
6.3. Prikaz individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika.....	19
6.4. Prikaz postupaka vrednovanja u nastavi hrvatskoga jezika.....	41
7. Cilj kvalitativnog istraživanja.....	49
7.1. Metode prikupljanja podataka:.....	49
7.2. Sudionici istraživanja.....	49
7.3. Način provođenja istraživanja.....	50
7.4. Kvalitativna analiza podataka.....	52
7.5. Interpretacija nalaza istraživanja.....	62
8. Zaključak.....	68
9. Literatura:.....	71

## 1. UVOD

Ospodobljenost za komunikaciju na hrvatskome standardnom jeziku učenicima je polazište za učenje svih drugih nastavnih predmeta, stoga se predmet *Hrvatski jezik* poučava na svim odgojno - obrazovnim razinama. Učenici ovladavaju komunikacijsko jezičnim kompetencijama te stječu osnove čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN 10/19). Radi svoje opsežnosti, nastavni predmet Hrvatski jezik zauzima najveći broj školskih sati u osnovnoj školi (Pavličević-Franić i Aladrović-Slovaček, 2013).

U svojem članku autorice Pavličević-Franić i Aladrović-Slovaček (2011) ističu kako se često govori o važnosti poznavanja materinjeg jezika radi učestalih promjena u hrvatskome obrazovnome sustavu, što se nije promijenilo ni u 2019. godini. Da je o spomenutom nastavnom predmetu važno razgovarati kada se govori o reformama školstva pokazuju i rezultati projekta PISA u kojem svake tri godine sudjeluju učenici u dobi od 15 godina (LeRoy i sur., 2018). 2009. godine 22% hrvatskih učenika nije pokazalo osnovna znanja i vještine nužne za dovršavanje zadataka *čitalačke pismenosti* u različitim područjima života. Samo 3,2% je riješilo složene zadatke, kritički prosuđivalo tekstove i uspješno donosilo zaključke na temelju značajnih podataka danih u tekstu. Time je Republika Hrvatska prema kompetencijama svojih đaka na području čitanja zauzela 35. od 65 mjesta (PISA, 2009 prema Pavličević-Franić i Aladrović-Slovaček, 2013).

Unatoč tome što su rezultati istog projekta iz 2015. godine išli u smjeru poboljšanja (NCVVO, 2019a) te tek treba pričekati one iz 2018. (NCVVO, 2019b), uspješnost na području praktičnog korištenja materinjeg jezika bi trebao biti prioritet s obzirom da njegovo svladavanje predstavlja preduvjet osobnom razvoju, uspješnom školovanju, cjeloživotnom učenju te kritičkom odnosu prema nizu pojava u društvenom i poslovnom životu (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN 10/19).

Predmet Hrvatski jezik konceptualiziran je u tri znanstveno utemeljene i međusobno povezane domene (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN 10/19):

**a) Komunikacija i jezik** - temelji se na ovladavanju uporabnim mogućnostima hrvatskoga jezika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i međudjelovanja koje omogućuju stjecanje komunikacijske jezične kompetencije na hrvatskome standardnom jeziku.



**b) Književnost i stvaralaštvo** - temelji se na razumijevanju književnosti kao umjetnosti riječi i osobite uporabe jezika. Književni je tekst umjetnička i društvena tvorevina koja ima osobnu, nacionalnu, kulturnu, društvenu i estetsku vrijednost. Kao stvaralačka jezična djelatnost, književnost je sastavni dio svakodnevnoga života.

**c) Kultura i mediji** - temelji se na razumijevanju teksta u različitim društvenim, kulturnim i međukulturnim kontekstima. Predmetnim se područjem potiče razvoj znanja o sebi i drugima, uvažavanje različitih uvjerenja i vrijednosti te se omogućuje djelovanje u društvenoj zajednici.

Prema istraživanju iz 2011. (Pavličević-Franić i Aladrović-Slovaček) provedenom na uzorku od 150 nastavnika hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola, učitelji su se izjasnili kako najmanje vole predavati gradivo iz područja Kultura i mediji, a najviše ono iz Književnosti. Također, u anketnom upitniku su se morali opredijeliti i za sustav poučavanja koji najčešće upotrebljavaju u nastavi. Samo se jedna četvrtina na anketnom upitniku opredijelila za frontalno – predavački sustav. Iako se prema rezultatima istraživanja iz 2011. naslućivao nešto brži odmak od *ex cathedra* načina poučavanja (što se poticalo različitim inicijativama), ozbiljnije promjene su se dogodile tek u 2018. godini.

“Škola za život” naziv je eksperimentalnog programa čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Cilj eksperimentalnog programa je provjera primjenjivosti novih kurikuluma, oblika i metoda rada te nastavnih sredstava (Škola za život, 2019a). Time se želi utjecati na povećanje kompetencija učenika u primjenjivosti njihovih znanja, što bi se trebalo odraziti i na budućim PISA rezultatima. U 2018. godini u programu je sudjelovalo 48 osnovnih i 26 srednjih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Provodio se u 1. i 5. razredu osnovnih škola te u 7. razredu za predmete biologija, kemija i fizika (Škola za život, 2019a). Jedina zagrebačka škola u kojoj se provodio eksperimentalni program<sup>1</sup> je ujedno i škola u kojoj se provodio i ovaj diplomski rad.

Ususret Eksperimentalnom programu, važno je spomenuti personalizirano poučavanje koje predstavlja novi model u kojem učenik sa ili bez teškoća postaje aktivan sudionik obrazovnog procesa te sudjeluje u njegovom stvaranju (Malina, 2018). Ono što se spomenutim modelom promiče je prilagođavanje nastavnog procesa preferencijama, potrebama i interesima pojedinog učenika (Malina, 2018) što je integrirano i u program Škole za život.

Izostanak personaliziranog poučavanja koje podrazumijeva individualizirane postupke u nastavi unutar bilo koje sastavnice kurikuluma negativno će se reflektirati na sve ostale i dovesti do loših

---

1 Osnovna škola Ivana Cankara

postignuća (Ivančić, 2010). Iz spomenutog razloga ovaj rad će se usmjeriti na implementaciju individualiziranih postupaka u 5. razredu Osnovne škole Ivana Cankara obuhvaćenoj Eksperimentalnim programom kako bi se ukazalo na mogućnosti i važnost personaliziranog podučavanja u suvremenim školama. Sudionica istraživanja je učenica s utvrđenim ADHD – om, zbog čega će i sam rad biti usmjeren prema individualizaciji postupaka u nastavi za učenike sa spomenutim poremećajem.

U tekstu je spomenuto kako je dobro poznavanje materinjeg jezika polazište za učenje svih drugih nastavnih predmeta. Stoga je nastava Hrvatskoga jezika odabrana za provođenje ovoga diplomskoga rada.

## 2. Zakonska osnova za ostvarivanje prava na individualizirane postupke u nastavi djece s ADHD – om

ADHD (eng. attention deficit hyperactivity disorder) je neurorazvojni poremećaj kojeg karakteriziraju tri osnovna simptoma, a to su hiperaktivnost, impulzivnost i nepažnja (Plentaj, 2017). Kao što je u svijetu tako je i u Republici Hrvatskoj jedan od najčešćih neurorazvojnih poremećaja koji se pojavljuje u dječjoj dobi (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008; Goulardins i sur., 2017).

Prema članku 62. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 68/18) učenici s posebnim obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama. Njihovo obrazovanje provodi se u skladu sa spomenutim Zakonom, osim ako posebnim propisima nije drugačije određeno. Prema spomenutoj kategorizaciji, učenici s ADHD – om pripadaju u grupu učenika s teškoćama.

Prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), 6. skupina teškoća su poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja. U spomenutu skupinu između ostalog pripadaju poremećaji aktivnosti i pažnje, uključujući ADHD. Prema ovoj zakonskoj osnovi, učenici ostvaruju pravo na primjereni oblik školovanja te se najčešće obrazuju po redovitom programu uz individualizirane postupke (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015).

Individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore, prema potrebama učenika, i to s obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15). Oni mogu biti iz jednog, više ili svih predmeta. Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se u redovitome razrednom odjelu škole, a provode ga učitelji/nastavnici koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu (Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15).

## 2.1. Preduvjeti uspješnosti uključivanja djece s ADHD – om u obrazovni sustav

Kao što je u prethodnom podnaslovu spomenuto, ADHD je jedan od najčešćih neurorazvojnih poremećaja (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008; Goulardins i sur., 2017). U prilog tome govori i istraživanje autorice Jurkote (2016) provedeno u Republici Hrvatskoj u kojem od 100 učitelja razredne nastave gradskih i seoskih sredina, čak 44% je izvijestilo kako je predavalo učeniku s ADHD – om. Unatoč ovim podacima, još uvijek ne postoji dovoljno istraživanja koja bi dala dublji uvid u uspješnost uključivanja učenika s ADHD - om u redoviti sustav obrazovanja. Također, još je manje istraživanja o utjecaju individualiziranih postupaka na uspješno svladavanje školskog gradiva od strane učenika (Toye i sur., 2018).

Prediktori na temelju kojih se pretpostavlja o uspješnosti uključivanja su stavovi i educiranost učitelja te stručnih suradnika o samoj teškoći. Istraživanje Anderson i sur. (2012) koje se usmjerilo na povezanost znanja i stavova učitelja o ADHD - u s njihovim radnim iskustvom, pokazalo je kako učitelji s više radnog iskustva imaju više općeg znanja o teškoći, iako se u stavovima koji su pretežito pozitivni ne razlikuju od drugih ispitanika. Zanimljive su izjave učitelja s manje radnog iskustva o pozitivnijim stavovima o podučavanju djece s ADHD - om prije direktnog rada s tom skupinom učenika. Autori Ohan i sur. (2008 prema Anderson i sur., 2012) ovaj fenomen objašnjavaju većim znanjem učitelja koje proizlazi iz stečenog iskustva s kojim se pojavljuje veći osjećaj nesigurnosti u radu s djecom kojoj je utvrđen ADHD. Osjećaj nesigurnosti proizlazi iz bolje osvještivosti o problemima s kojima se učitelji, ali i učenici suočavaju. Spomenute nalaze ponovno potkrepljuje istraživanje autorice Jurkote (2016), učitelji seoskih sredina koji su se manje susretali s učenicima s ADHD-om te direktno radili s njima, imali su pozitivnije stavove prema njihovom uključivanju u redoviti sustav školovanja.

Autor Toye i sur. (2018) zastupaju važnost znanja i stavova učitelja o ADHD - u jer s obzirom na manjak istraživanja, to su važni prediktori koji nam govore o spremnosti učitelja za provođenje individualiziranih postupaka u nastavi. U istraživanju Anderson i sur. (2017), učitelji su imali zadatak dovršiti rečenicu vlastitom mišlju ili asocijacijom, na primjer "Djeca s ADHD-om su...". Većina učitelja rečenicu je dovršavala s pojmovima koji su opisivali nepoželjno ponašanje poput: neposlušan, tvrdoglav, manjak samoregulacije i slično. Ovakve asocijacije mogu biti u negativnoj korelaciji s voljom učitelja da prilagodi postupke podučavanja u nastavi. Kao što je već više puta spomenuto, navedeni postupci su nužni jer djeca s ADHD - om mogu imati teškoće na različitim područjima akademskih vještina.

## 2.2. Značajke funkcioniranja učenika s ADHD - om

Područja u kojima spomenuti učenici pokazuju teškoće su intelektualno funkcioniranje; kontrola impulsa; održavanje i prebacivanje pažnje; pamćenje; kontrola psihomotornih funkcija; regulacija emocija; spoznajama viših razina, uključujući organizaciju, upravljanje vremenom, kognitivnu fleksibilnost, uvid (npr. uvid u ponašanje), prosudbu i rješavanje problema; i sekvenciranju složenih pokreta (Loe i sur., 2007). U ovome podnaslovu će se spomenuti samo neke značajke funkcioniranja djece s ADHD – om koje utječu na njihova akademska postignuća.

Meta - analizom 26 istraživanja od 1997. do 2003. godine, autorica Martinussen i sur. (2005) su utvrdili kako djeca s ADHD - om imaju teškoće na području radnog pamćenju. Ovaj podatak je od iznimne važnosti jer se brojnim istraživanjima u zadnjih 20 godina, uspostavilo kako je razvijenost radnog pamćenja jedan od prediktora uspješnosti u školi (Veseličić, 2016). Svaki oblik učenja zahtjeva istovremenu pohranu i manipulaciju informacija te komunikaciju s dugoročnim pamćenjem, stoga je radno pamćenje aktivno svaki puta kada osoba pokušava nešto naučiti (Veseličić, 2016).

Verbalno radno pamćenje je u visokoj korelaciji s djetetovom sposobnošću čitanja, prvenstveno s vještinom razumijevanja pročitaneog teksta (Swanson i Jerman, 2007 prema Veseličić, 2016). Učenici s ADHD - om imaju velike teškoće u kratkotrajnom zapamćivanju verbalne informacije (verbalno radno pamćenje) što se odražava na razumijevanje upravo pročitaneog teksta. Osim kratkotrajnog zapamćivanja informacija, čitanje za učenika s ADHD - om postaje izazov jer istovremeno mora prepoznati i dekodirati slova te zadržati pažnju (Topalović, 2012). No, jedan od manje poznatih podataka je taj da se kod navedenog poremećaja, u 30-50% slučajeva, pojavljuju i motorički deficiti (Fliers i sur., 2010 prema Rosa Neto i sur., 2015). Osim glavnih simptoma ADHD - a koji mogu utjecati na uspješnost u pisanju, odstupanja u psihomotornim funkcijama također imaju značajan utjecaj na grafomotorne vještine (Bart i sur., 2010).

Zbog toga se još u nižim razredima stavlja naglasak na aktivnosti fine motorike poput rezanja, lijepljenja i crtanja, ali i na neke aktivnosti brige o sebi poput vezanja vezica na tenisicama ili zakopčavanje gumbima. Značaj psihomotornih funkcija je još širi od navedenog te zahvaća puno više područja adaptivnog funkcioniranja nego što je spomenuto (Senapati, 2017).

Područja u kojima su opisana odstupanja zasigurno utječu na postizanje slabijeg uspjeha učenika s ADHD - om u školskim uvjetima (Holmes i sur., 2014). Stoga učitelji moraju s obzirom na zahtjeve nastavnog predmeta individualizirati materijale koji služe usvajanju gradiva kako bi učenikove teškoće što manje utjecale na njegova postignuća.

### 3. Vrednovanje postignuća učenika u školi

Vrednovanje zauzima jedno od ključnih mjesta među sastavnicama kurikulumske procesa. (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Unatoč tome što kurikulum predstavlja noviji pristup unutarnjem preustroju odgojno - obrazovnog procesa (Mrkonjić i Vlahović, 2008), o pojedinim elementima vrednovanja s posebnim naglaskom na probleme ocjenjivanja učenika, govorio je još psiholog Ramiro Bujas davne 1937. godine (Grgin, 1994). Svojim predavanjem na skupštini sekcije Proforskog društva u Zagrebu, dao je vjetar u leđa dokimološkim istraživanjima (Grgin, 1994) koja su se kasnije proširila s proučavanja načina ispitivanja i ocjenjivanja na cjelokupni proces vrednovanja u školi (Božić, 2016).

Vrednovanje označava širi pojam čije su sastavnice praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Definira se kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno - obrazovnih ishoda (Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, NN 82/19).

Postignutost prethodno spomenutih ishoda učenja služi kao kriterij prosudbe kvalitete obrazovanja (Žiljak, 2013). Kako bi se zadovoljio kriterij, sve etape odgojno – obrazovnog procesa moraju biti pomno isplanirane i provedene. To uključuje sastavnice i pristupe vrednovanju koji se provode unutar spomenutih etapa. Autorice Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) su u svojem radu napisale kako je praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika sastavni dio nastave te je iznimno važan i osjetljiv zadatak kojeg obavlja učitelj. Kod kurikuluma usmjerenog prema kompetencijama, u središtu se nalazi učenik i njegova postignuća, odnosno kompetencije (Rajić, 2017) te samim time vrednovanje ne obavlja samo učitelj nego i učenici koji aktivno sudjeluju u procesu (Ivančić i Stančić, 2015).

Vrednovanje možemo podijeliti i prema *obliku* (unutarnje i vanjsko) i prema *funkciji* (formativno i sumativno) (Božić, 2016). Vanjsko vrednovanje provode institucije i osobe koje nisu zadužene za izradu i provedbu obrazovnih programa i kurikuluma (Ivančić i Stančić, 2015, Rajić, 2017). Ono

ima važnu ulogu prilikom evaluacije obrazovnih sustava država (Greek, 2009 prema Žiljak, 2013). Tako je projekt PISA spomenut u *Uvodu* jedan od oblika vanjskog vrednovanja na međunarodnoj razini. S obzirom na rezultate takvih internacionalnih oblika vanjskog vrednovanja, pokušava se utjecati na obrazovnu politiku pojedine zemlje i usmjeriti je prema razvoju kurikuluma koji će učenika osposobiti za stvarni život i tržište rada (LeRoy i sur., 2018). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, kao što mu već samo ime govori primjer je institucije koja svoju funkciju obnaša u Republici Hrvatskoj.

Na razini škole se također odvija vanjsko, ali i unutarnje vrednovanje. Unutarnje vrednovanje je usmjereno na mjerenje obrazovnih ishoda i sastavnica unutarnje organizacije nastave (Rajić, 2017). Najčešće ga osmišljava, planira i provodi učitelj koristeći se različitim metodama (Matijević, 2017).

Formativnim vrednovanjem možemo nazvati svaku aktivnost koja učeniku daje smislenu povratnu informaciju o njegovom učenju. Povratnu informaciju može dobiti od strane učitelja, vršnjaka, vođenim oblikom samovrednovanja ili nekom drugom metodom poučavanja (Matijević, 2014 prema Rajić, 2017; Ivančić i Stančić, 2004). Formativno vrednovanje se mora provoditi kontinuirano za vrijeme procesa učenja, svrha je obavješćavanje učenika o njegovom napretku te kako može poboljšati svoji način učenja (Rajić, 2017).

Za razliku od formativnog vrednovanja, sumativno vrednovanje se ne provodi kontinuirano za vrijeme procesa učenja. Ono se provodi na kraju određene nastavne cjeline ili obrazovnog razdoblja kada je gotovo nemoguće utjecati na ono što se već dogodilo. Njegova svrha je utvrđivanje naučenog i ostvarivanje očekivanih standarda kako bi se učeniku dodjelila svjedodžba ili certifikat o završenom stupnju školovanja (Rajić, 2017).

U suvremenim školama bi trebalo prevladavati formativno vrednovanje koje se temelji na kontinuiranoj procjeni učenja i poučavanja za vrijeme kojeg se može utjecati na učenikov završni uspjeh (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008).

## 4. Sastavnice vrednovanja

Unatoč prethodno spomenutom, nastavni proces mora sadržavati formativne i sumativne oblike vrednovanja kako bi se lakše pratio učenikov napredak. Ocjene kao rezultat sumativnog vrednovanja zasigurno utječu na razvoj učenika. Njihova funkcija je dijagnostička, prognostička i motivacijska (Matijević, 2017). Ocjenjivanje kao sastavnica vrednovanja predstavlja pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada (Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, NN 82/19). Ocjene su zamišljene kao sredstvo utvrđivanja stanja (dijagnoza), odnosno dostignutosti obrazovnih ishoda. Ukoliko su donesene pod što manjim utjecajem subjektivnih čimbenika, mogu služiti za predviđanje kvalitete i brzine svladavanja gradiva u budućnosti (prognostička funkcija). Te utječu na spremnost za daljni rad i poboljšanje što označava motivacijsku funkciju (Matijević, 2011).

Kako bi se smanjio utjecaj subjektivnih čimbenika, učitelj mora sustavno pratiti učenika i davati mu povratne informacije o njegovom radu. Spomenuti pojam praćenja definiramo kao sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Svrha je poticanje učenja i provjere dostignutosti razine ishoda te očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim<sup>2</sup> i međupredmetnim kurikulumima<sup>3</sup>, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima (Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, NN 68/18).

Unatoč tome što među samim sastavnicama vrednovanje nije moguće posve odrediti razlike u njihovom provođenju za vrijeme nastave (Vrdoljak, 2014), provjeravanje za razliku od praćenja zahtjeva procjenu postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, a ne samo zapažanje. Također, praćenje implicira na kontinuiranost aktivnosti, dok se provjeravanje obično veže uz iterativnost (njezino ponavljanje) (Ruić i Lukša, 2017).

Važno je da učenik tijekom procesa praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja napreduje. Potrebno je pratiti tijek i rezultat njegovog rada. Treba nastojati što bolje upoznati učenika te težiti tome da što više elemenata utječe na konačnu ocjenu. Završna ocjena se treba formirati na osnovi različitih

---

2 Nacionalnim kurikulumima nastavnih predmeta određuju se svrha i ciljevi učenja i poučavanja nastavnoga predmeta, struktura pojedinoga predmeta, odgojno-obrazovni ishodi, pripadajuća razrada i opisi razina usvojenosti ishoda, učenje i poučavanje te vrednovanje u pojedinom nastavnom predmetu (Kurikularna reforma, 2019).

3 Nacionalnim kurikulumima međupredmetnih tema određuju se svrha, ciljev



načina i oblika provjeravanja (usmenog i pismenog) (Kadum–Bošnjak i Brajković, 2007). Zaključna ocjena iz nastavnoga predmeta na kraju nastavne godine ne mora proizlaziti iz aritmetičke sredine upisanih ocjena, osobito ako je učenik pokazao napredak u drugom polugodištu (Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, NN 82/2019).

## 5. Pristupi vrednovanju

Osim sastavnica (praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje), za potrebe ovog diplomskog rada potrebno je definirati i nabrojati pristupe vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje, vrednovanje naučenog (Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, NN 82/2019). Prema već spomenutom Pravilniku, pristupi vrednovanju su u rujnu 2019. godine službeno postali dio nastavnog procesa.

### 5.1. Vrednovanje za učenje

Kao što je ranije spomenuto, za vrijeme formativnog vrednovanja naglasak je na procesu zajedničkog prikupljanja informacija i dokaza o procesu učenja i poučavanja te interpretaciji tih informacija kako bi učitelj unaprijedio poučavanje, a učenik proces učenja (Rajić, 2017). Povratnu informaciju učenik može dobiti od strane učitelja, vršnjaka, vođenim oblikom samovrednovanja ili nekom drugom metodom poučavanja (Matijević, 2014 prema Rajić, 2017; Ivančić i Stančić, 2015).

Za vrijeme vrednovanja za učenje, učitelj je taj koji najčešće daje kvalitativnu povratnu informaciju o tijeku procesa učenja. Učeniku se pruža mogućnost da tijekom učenja uz pomoć povratnih informacija postane svjestan kako uči te uvidi na koji način treba učiti da bi postigao bolje rezultate (Prijedlog Okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2016). Interpretacija dokaza i informacija koji se prikupljaju za vrijeme učenja i poučavanja o usvojenim znanjima i vještinama zahtjeva aktivno sudjelovanje samog učenika, učitelja, ali i ostalih učenika. Postignuća svakoga učenika uspoređuju se s njegovim prethodnim postignućima usmjeravajući se na napredovanje koje je učenik ostvario u odnosu na postavljene odgojno-obrazovne ishode (kriterijsko vrednovanje), umjesto na međusobno uspoređivanje učenika u skupini (normativno vrednovanje) (Prijedlog Okvira za

vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju, 2016). U takvoj razrednoj „kulturi” učitelji i učenici razvijaju novi oblik komunikacije kojom napuštaju svoje tradicionalne uloge i razvijaju partnerski odnos (Prijedlog Okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju, 2016).

Također, važno je napomenuti kako i stručni suradnik poput edukacijskog – rehabilitatora kroz neposredni ili grupni rad može provoditi vrednovanje za i kao učenje te pružiti podršku u individualizaciji tih procesa u nastavi. Vrednovanjem za učenje tijekom neposrednog rada s učenikom, stručni suradnik ima uvid u prikladnost strategije pružanja podrške te napredovanje učenika. Na temelju toga donosi odluku o promjenama načina pružanja podrške (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016).

Moguće su metode i tehnike vrednovanja za učenje (Lambert, 2012):

- Podizanje palčeva – učenici palcem gore signaliziraju slaganje, a palcem dolje neslaganje s izrečenom rečenicom.  
Na primjer, učitelj može reći: „Znam definitati pojam \_\_\_\_\_ i objasniti ga pomoću primjera”.  
Učenici koji pokažu palac dolje objašnjavaju što je ostalo nerazjašnjeno te učitelj može potaknuti razrednu raspravu i sumirati objašnjenja do kojih su učenici došli.
- Izrada umne mape – učenici uz pomoć učitelja ili stručnog suradnika mogu organizirati ključne pojmove i objašnjenja neke nastavne jedinice.
- A - B - C sumiranje – ovisno o slovu abecede koje se učeniku zada, on mora reći riječ povezanu s nastavnom jedinicom koja počinje zadanim slovom.
- Kvizovi – učitelj govori uobičajene i predvidljive zablude o određenom konceptu. Učenici iskazuju slaganje ili neslaganje s određenom izjavom te argumentiraju vlastiti odgovor. Kviz se može konstruirati i pomoću IKT alata poput Kahoot .

- Likertova skala - učitelj navodi 3 - 5 izjava koje nisu potpunosti istinite, ali ni lažne te time predstavljaju temu za diskusiju. Učenici na skali od 5 stupnjeva odabiru u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjom („Apsolutno se ne slažem”, „Ne slažem se”, „Niti se slažem niti se ne slažem”, „Slažem se”, „Apsolutno se slažem”). Na primjer, opravdanost postupaka nekog od likova u priči, učenici osim što se izjašnjavaju o stupnju opravdanosti postupka, moraju svoje mišljenje i argumentirati.
- Ja imam pitanje, ti imaš odgovor – prije provođenja same aktivnosti, moraju se izraditi dva seta kartica. Jedan s pitanjima vezanim uz nastavnu jedinicu, drugi s odgovorima na postavljena pitanja iz prvog seta. Jedan nasumično odabran učenik koji ima karticu s pitanjem čita ga na glas. Suučenic koji smatra da ima odgovor javlja se i pročita ga. Aktivnost se nastavlja dok se ne odgovori na sva pitanja.
- E - portfolio – omogućuje praćenje napretka učenika tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Stvarajući zbirku dokumenata kojom pokazuje svoj rad, učenik razvija kritičko mišljenje, samovrednuje svoja znanja i postignuća te stvara pozitivne digitalne tragove (Kurikularna reforma, 2019).

## 5.2. Vrednovanje kao učenje

Još u 19. stoljeću, neuspjeh učenika se pripisivao osobnim kognitivnim ograničenjima i nedostatku uloženog truda (Zimmerman, 2002). Početkom 80 – tih godina, veći je značaj stavljen na individualne razlike u učenju i razmišljanju do kojih se došlo istraživanjima o metakogniciji i socijalnoj kogniciji. Prvi pojam definiramo kao osviještenost o vlastitom procesu razmišljanja, a drugi vežemo uz utjecaj okoline na kognitivne sposobnosti (Zimmerman, 2002).

Poticanje prethodno navedenih vještina (socijalna i metakognicija) zahtjeva i druge oblike učenja, ali i povratnih informacija koje ne dolaze samo od strane učitelja. Vrednovanje kao učenje obuhvaća samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. Potreba za ovakvim vrstama evaluacije proizlazi iz činjenice što se za vrijeme njihovog provođenja odvijaju različiti kognitivni i socijalni procesi u odnosu na one za vrijeme vrednovanja za učenje (Harris i Brown, 2013). Vrednovanje kao učenje se temelji na ideji da učenici vrednovanjem uče, stoga nužno podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz stalnu podršku učitelja. Učenici znaju koji su ciljevi učenja i

kriteriji vrednovanja te ih prepoznaju u svojim radovima. Na taj način razvijaju vještine nadgledanja i samovrednovanja učenja jer lakše prate sami proces (Prijedlog Okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2016).

Moguće su metode i tehnike vrednovanja kao učenja koje se mogu koristiti u nastavi su (Kurikularna reforma, 2019):

- refleksija nakon rješavanja zadatka
- digitalni dnevnik učenja kao dopuna učeničkim e-portfolijima ili kao samostalni dokumenti u kojima učenici bilježe svoje uspjehe i izazove
- izlazne kartice (exit ticket) – učenici daju sebi i učiteljima jednostavnu povratnu informaciju (primjerice: razumio sam, trebam još malo učenja, nisam razumio), mogu biti unutar online sustava praćenja, e-portfolija ili u dijeljenim dokumentima
- vršnjačko vrednovanje kao dio suradničkih aktivnosti kojima vršnjaci prate rad u timu, pri čemu učenici odlučuju o kriterijima vrednovanja

### 5.2.1. Samovrednovanje

Autori Bound i Falchikov (1989) nam pružaju uvid u početke prvih pokušaja utjecaja na učenje učenika kroz samovrednovanje. Bez dubljeg promišljanja i argumentiranja, učenici su sami morali ocijenjivati vlastite radove što zapravo nije imalo svrhu jer nije došlo do poticanja socijalne kognicije ili metakognitivnih procesa.

Samovrednovanje se definira kao učenikova procjena kvalitete vlastitoga rada na temelju određenih kriterija, koja za svrhu ima učenje i bolje postizanje rezultata u budućnosti (Rolheiser i Ross, 2001). Odnosno, spomenuti proces zahtijeva promišljanje o procesu samog učenja, ali i vrednovanja za razliku od primjera kojeg su naveli Bound i Falchikov (1989). Kao i vrednovanje za učenje, samovrednovanje bi trebalo biti formativno, odnosno kontinuirao i rezultirati kvalitativnom povratnom informacijom. Autor Shapiro (1984 prema Zimmerman, 2002) zabilježio je kako i jednostavnim samostalnim bilježenjem aspekata vlastitog učenja tijekom rješavanja zadatka, dolazi do „spontanih” poboljšanja u funkcioniranju.

Danas znamo da se samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem o kojemu će biti riječ u istoimenom odlomku, možemo utjecati na razvoj samoregulacije, metakognicije, komunikacijskih vještina i bolje razumijevanje kriterija koji se koriste u procjeni učeničkih radova (Brown & Harris, 2013; Andrade, 2010; Andrade & Valtcheva, 2009; Black & Wiliam, 1998; Munns & Woodward, 2006; Sadler, 1989; Topping, 2010, 2013 prema Brown & Harris, 2013). U prilog tome govori i istraživanje provedeno u Republici Hrvatskoj od strane Bursać, Dadić i Kisovar-Ivanda (2016). Autorice su t – testom utvrdile kako postoji statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine učenika koja je 6 tjedana koristila samovrednovanje u nastavnom procesu. Prilikom intervjua s istraživačem, jedna učiteljica je naglasila kako je primijetila da učenici više razmišljaju onome što su učili, ali i pitanjima postavljenim u listiću za samovrednovanje. Druga učiteljica je zamijetila kako učenici rado ispunjavaju listiće te su motivirani za njihovo popunjavanje.

U odlomku „*Vrednovanje kao učenje*” nabrojane su metode i tehnike vrednovanja. Njihova primjena ima različite učinke, stoga je važno obratiti pažnju koju od njih koriste s obzirom na ono što učitelj ili stručni suradnik želi postići (Brown & Harris, 2013). Ukoliko se želi provjeriti učenikov subjektivni doživljaj o usvojenosti nastavne jedinice, može se koristiti aktivnost pod nazivom *Semafor*. Učitelj učenicima može objasniti kako zelena boja označava razumijevanje, crvena označava suprotno, a žuta nesigurnost. Kada učitelj kaže određenu boju, učenici podižu ruku ovisno o tome kako se osjećaju u vezi usvojenosti određene nastavne jedinice.

Za poticanje kognitivnih funkcija koje se ne baziraju samo na osobnom doživljaju, svaka boja može označavati i jedan kriterij: „U rečenici sam sve vlastite imenice napisao/la velikim slovom.”, „U rečenici sam 2/3 vlastitih imenica napisao/la velikim slovom”, „U rečenici sam napisao/la jednu ili ni jednu vlastitu imenicu velikim slovima.” Učenik može pomoću knjige provjeriti koje je imenice trebao napisati na određeni način te s obzirom na kriterij (boju semafora) odrediti koliko je dobro izvršio zadatak.

### 5.2.2. Vršnjačko vrednovanje

Vršnjačko vrednovanje predstavlja tehniku zajedničkog (kolaborativnog) učenja, prilikom kojeg učenici evaluiraju rad svojih vršnjaka (Stanford.edu, 2019). Učenik koji procjenjuje, ali i onaj koji se procjenjuje imaju koristi jer dobiju povratne informacije o kvaliteti njihovog rada, često s

idejama i strategijama za poboljšanje (Ozogul i Sullivan, 2009). Topping i sur. (2000 prema Ozogul i Sullivan, 2009) navode kako vršnjačko vrednovanje pruža mogućnost usporede radova među vršnjacima, proces koji može doprinijeti razvoju metakognitivne svijesti i vještinama samovrednovanja. Kao i samovrednovanje može imati formativnu funkciju, ali se može koristiti i u sumativne svrhe (Ashenafi, Ronchetti, i Riccardi, 2016). Kako bi učenici pružili kvalitetne povratne informacije, trebaju jasne smjernice i pravila bodovanja.

Autori Rolheiser i Ross (2001) govore o važnosti sudjelovanja učenika u donošenju kriterija jer proces odluke predstavlja situaciju učenja u kojoj moraju promišljati o ciljevima nastavne jedinice. Na temelju tih promišljanja pokazuju razumijevanje nastavnog sadržaja, razgovaraju o njemu te donose odluku o važnim odrednicama koje predstavljaju kriterije vrednovanja radova drugih vršnjaka. Neke nastavne sadržaje je teško objektivno procijeniti, stoga je važno imati unaprijed postavljene kriterije (Sondergaard, 2009). Također, učitelj time dobiva povratnu informaciju o tome jel je koristio prikladne strategije podučavanja i što je učnicima ostalo nerazjašnjeno. Sondergaard (2009) osim o kriterijima, govori i o razrednoj klimi za koju smatra da treba biti podržavajuća, povjerljiva i ispunjena međusobnim poštovanjem. Ukoliko ona to nije, sami proces učenja neće biti učinkovit.

### 5.3. Vrednovanje naučenog

Vrednovanje naučenog ima sumativnu funkciju te podrazumijeva procjenu razine učenikova postignuća na kraju procesa učenja (nastavne cjeline, polugodišta te godine učenja i poučavanja) (Prijedlog okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2016). Procjenjuju se isključivo oni odgojno - obrazovni ishodi koji su definirani kurikulumom, a takvo vrednovanje uvijek rezultira ocjenom ili nekim drugim oblikom procjene naučenoga. Za ocjenjivanje postignuća učenika učitelj se koristi postojećom ljestvicom školskih ocjena od pet stupnjeva (1 - nedovoljan, 2 - dovoljan, 3 - dobar, 4 - vrlo dobar i 5 – odličan). Pojedina se ocjena može temeljiti samo na primjeni jedne metode vrednovanja, no može biti i rezultat kombinacije različitih metoda vrednovanja (npr. učenički projekt, projektno izvješće i usmena provjera mogu se ocijeniti jednom ocjenom). Kriteriji ocjenjivanja moraju biti jasni i javni (Prijedlog okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, 2016).

Metode i tehnike vrednovanja naučenog u nastavi:

- usmene provjere znanja pisane provjere i/ili provjere znanja na računalu
- portfolio – vrednuju se pojedini radovi prema zadanim ishodima učenja te napredovanje učenika tijekom školske godine
- učenički projekti – vrednuje se sudjelovanje učenika, razine aktivnosti, komunikacije i suradnje, projektna dokumentacija te krajnji rezultati projekta i njihovo predstavljanje

## 6. Problem i cilj rada

Učenici s ADHD - om prema zakonskoj osnovi imaju pravo na primjereni program školovanja te na postupke individualizacije u nastavi koji uključuju oblike potpore, prema potrebama učenika, i to s obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete (Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015).

Postupci individualizacije provode se radi teškoća koje učenici imaju u određenim vještinama koje su potrebne za postizanje akademskog uspjeha, poput čitanja, pisanja, pamćenja i slično (Loe i sur., 2007; Swanson i Jerman, 2007; Sekušak – Galešev, 2012, Veseličić, 2016). Unatoč tome što su prilagode nužne za lakše usvajanje gradiva od strane učenika, individualizacija materijala i načina poučavanja većinom ovisi o stavovima i iskustvu učitelja (Toye i sur., 2018).

O uspješnosti uključivanja djece s ADHD - om se i dalje najčešće pretpostavlja na temelju stavova i educiranosti nastavnika (Toye i sur., 2018). Nadalje, o pozitivnosti njihovih stavova se zaključuje o učestalosti postupaka individualizacije u nastavi. Što su stavovi pozitivniji i što je učitelj osvješteniji o problemima učenika, bit će spremniji učiniti prilagodbe u nastavi (Toye i sur., 2018).

Stalno se govori o nužnosti postupaka individualizacije, pogotovo u području materinjeg jezika koji bi trebao biti prioritet s obzirom da njegovo svladavanje predstavlja preduvjet osobnom razvoju, uspješnom školovanju i slično (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN 10/19).

Do sada su se rijetka istraživanja usmjerila na utjecaj individualiziranih postupaka na samovrednovanje od strane samog učenika. Nije se dovoljno proučavao subjektivni doživljaj učenika o usvojenosti sadržaja određenog nastavnog predmeta. Također, često se nije obraćala pozornost na povratne informacije učenika o prikladnosti postupaka individualizacije.

Cilj ovog rada je dvojaki. Prvi je prikazati podršku pruženu učenicima s ADHD - om kroz individualizirane postupke u nastavi Hrvatskoga jezika, uključujući i postupke vrednovanja. Drugi cilj je prikazati kvalitativno istraživanje kojim se željelo dobiti uvid u perspektivu učenice o doprinosu i korisnosti individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika njezinom samovrednovanju u odnosu na spomenuti nastavni predmet.

U suradnji s učiteljicom i edukacijskom - rehabilitatoricom stručnom suradnicom, rad se odvijao u svibnju i lipnju 2019. godine tijekom nastave Hrvatskoga jezika i u sklopu produženog stručnog postupka u Osnovnoj školi Ivana Cankara.

## 6.1. Opis slučaja

Učenica T. B. pohađa 5. razred Osnovne škole Ivana Cankara. Školuje se prema Rješenju s obzirom na koje Nastavni plan i program svladava prema redovitom programu uz individualizirane postupke definirane člankom 5 *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/15). Osim kroz individualizirane postupke u nastavi, učenici je podrška pružena i od strane stručne suradnice edukacijske rehabilitatorice kroz neposredni rad. Također, redovito pohađa i dopunsku nastavu iz Hrvatskoga jezika te je uključena u produljeni boravak Centra Dugave.

Učenica živi u zajedničkom kućanstvu s majkom, te bakom i djedom po majci. Djed i majka značajno su uključeni u pružanju podrške učenicima u izvršavanju školskih zahtjeva.



## 6.2. Stručna rehabilitacijska procjena

IME I PREZIME ISPITIVAČA: Iva Stjepanović, bacc. rehab. educ.

IME I PREZIME UČENIKA: T. B., 5.r

PRIMARNA TEŠKOĆA: ADHD

MJERNI INSTRUMENT:

ACADIA -Test razvoja sposobnosti (odabrani subtestovi s obzirom na područja važna za predmet Hrvatski jezik)

DAUM: 3.12.2018.

Dana 3. prosinca 2018. ostvarena je rehabilitacijska procjena vještina učenice T. B., petog razreda, primjenom mjernog instrumenta ACADIA – Test razvoja sposobnosti. Procjena je provedena u vremenskom periodu od 45 minuta te su za procjenu odabrani subtestovi: VII. Slijed i šifriranje (od 1. do 11. zadatka), IX. Vještina stvaranja pojmova (od 1. do 20. zadatka), X. Usvojeno jezično blago (od 1. do 20. zadatka) i XI. Automatsko jezično blago (od 1. do 20. zadatka).

Učenica je tijekom procjene bila motivirana i usmjerena na zadatke. Pri rješavanju zadataka učenica argumentira svaki svoj odgovor. Prisutna je velika nesigurnost u vlastitu uspješnost, a koja se manifestira kroz njezinu potrebu dobivanja povratne informacije od ispitivača o točnosti odgovora.

U skladu s dobivenim rezultatima utvrđeno je da učenica najbolje rezultate postiže u zadacima nastavljanja slijeda (subtest VII. Slijed i šifriranje), zadacima u kojima zaključak treba donijeti temeljem slikovnog prikaza te zadacima unutar kojih se traži nadređeni pojam zadanih riječi ili pak uočiti uljeza unutar zadanog skupa (subtest IX. Vještine stvaranja pojmova). Nešto slabiji rezultat postiže unutar subtesta Automatsko jezično blago, pri čemu uspješno određuje riječ ili skupinu riječi kojima je potrebno nadopuniti pročitanoj rečenici no tijekom rješavanja traži dodatna pojašnjenja pojmova koji su sastavni dio pitanja/zadatka, kao i opetovano čitanje rečenice koju je potrebno nadopuniti.

Iz Liste procjene vještina školskog učenja, izdvojeni su dijelovi vezani uz usmeno i pismeno izražavanje. Za vrijeme sata, učenica aktivno sudjeluje u nastavi. Često postavlja pitanja te rado odgovara na učiteljicina pitanja. Učenici teškoće predstavlja preneseno značenje riječi ili fraza. Primjerice, za vrijeme interpretacije pjesme o jeseni, frazu bistre oči je protumačila kao plave oči. Također, učenica koristi jednostavnije rečenice kada odgovara na postavljena pitanja.

Obzirom na postignute rezultate procjene, u sklopu daljnjeg rehabilitacijskog rada potrebno je primjenjivati vježbe proširivanja rječnika i jačanja jezičnog izražavanja, čime će se zasigurno jačati i njezino samopouzdanje.

### 6.2.1. Preporuke za pružanje podrške pri učenju

S obzirom na rezultate procjene sastavljene su preporuke za pružanje podrške prilikom procesa učenja i podučavanja:

- česte pohvale u svrhu jačanja samopouzdanja
- isticanje ključnih riječi (podebljavanje slova, korištenje uočljivih boja i slično) u tekstu te prilikom sastavljanja pismenog ispita
- provjeravati jel učenica razumije nove riječi
- parafraziranje pitanja, ako ih učenica ne razumije
- upućivanje na broj odlomka teksta u svrhu lakšeg pronalaženja odgovora na pitanje
- usmeno razgovarati s učenicom prije nego što počne odgovarati pismeno na pitanja u tekstu

### 6.3. Prikaz individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika

U ovome radu su prikazani izdvojeni individualizirani zadaci, listići i materijali provedeni u nastavi Hrvatskoga jezika izrađeni s obzirom na rezultate procjene te povratnih informacija dobivenih od strane učiteljice, edukacijske rehabilitatorice i same učenice. Za svaku domenu, odnosno predmetno područje prikazan je prilagođeni materijal za jednu ili dvije nastavne jedinice.

U **Tablici broj 1** su izdvojene nastavne jedinice iz svih predmetnih područja te su nabrojani odgojno – obrazovni ishodi i broj sati unutar koji bi se trebali ostvariti. Odgojno – obrazovni ishodi su napisani prema Prijedlogu godišnjeg plana i programa rada učiteljice hrvatskoga jezika i metodičkog priručnika iz istog predmeta (Škola za život, 2019c).

Individualizirani postupci su izrađeni i provedeni u suradnji s predmetnom učiteljicom hrvatskoga jezika tijekom školske godine 2018/19 za 5. razred osnovne škole.

**Tablica 1.**

Svibanj			
Predmetno područje	Nastavna jedinica	Odgojno - obrazovni ishodi	Broj sati
<b>Književnost i stvaralaštvo</b>	Elwyn Brooks White, Šarlotina mreža	<p>Učenik izražava doživljaj o književnome tekstu.</p> <p>Komentira i obrazlaže vlastito razumijevanje književnoga teksta te prepoznaje glavne ideje i problematiku književnoga teksta te ih povezuje sa stvarnošću.</p> <p>Prepoznaje jezično-stilska obilježja književnoga teksta.</p> <p>Stvaralački prepričava književni tekst služeći se bilješkama. Primjenjuje temeljna književnoteorijska znanja; karakterizira lik na temelju postupaka.</p>	1
<b>Kultura i mediji</b>	Ljevoruki u svijetu dešnjaka	<p>Učenik opisuje značenje popularnokulturnih tekstova u kontekstu svakodnevnoga života.</p> <p>Razlikuje tiskane medijske tekstove i izdvaja tekstove koji promiču pozitivne vrijednosti.</p> <p>Izdvaja ključne pojmove iz neknjiževnoga teksta.</p>	1
<b>Komunikacija i jezik</b>	Ponavljanje i usustavljivanje jezičnoga gradiva; <i>veliko i malo početno slovo</i>	<p>Razlikuje osobne, posvojne i upitne zamjenice i pravilno ih rabi.</p> <p>Piše različite oblike pridjeva i zamjenica u skladu s usvojenim gramatičkim i pravopisnim pravilima.</p>	2

	Ponavljanje i usustavljivanje jezičnoga gradiva; nepromjenjive vrste riječi: prilozi, prijedlozi, veznici i usklici	Razlikuje promjenjive i nepromjenjive vrste riječi.  Razlikuje nepromjenjive riječi u službi izricanja okolnosti radnje.	2
--	---	--	---

Lipanj			
Predmetno područje	Nastavna jedinica	Odgojno - obrazovni ishodi	Broj sati
<b>Komunikacija i jezik</b>	Ponavljanje i usustavljivanje jezičnoga gradiva o glagolima; <i>prezent, perfekt, futur I.</i>	Učenik razlikuje morfološke kategorije: osobu i vrijeme.  Izriče prošle, sadašnje i buduće radnje glagolom u prezentu, perfektu, futuru.	2

ELWYN BROOKS WHITE [elvin bruks vajt]



## Šarlotina mreža

(ulomak iz istoimenoga romana; s engleskoga prevela Ana Sabljak)

*Prašćić Wilbur [vilbur] dolazi na farmu gospodina Zuckermana [zakermena] i stječe nove prijatelje. Najbolja prijateljica postaje mu paučica Šarlota. Kad dozna da gospodin Zuckerman i njegov radnik Lurvy [larvi] planiraju od Wilbura napraviti ukusnu šunkicu, Šarlota će uložiti mnogo truda kako bi spasila prijateljev život.*

Sljedećega se dana spustila magla. Sa svega na farmi cijedile su se kapi. Trava je izgledala poput čarobnoga tepiha. Gredica sa šparogama izgledala je poput srebrne šume.

U maglovitim jutrima Šarlotina bi mreža uistinu bila prelijepa. Toga  
5 je jutra svaka nit bila ukrašena desecima sitnih vodenih kuglica. Mreža se presijavala na svjetlu i stvarala ljupki i tajanstveni uzorak, poput fine koprene. Čak je i Lurvy, kojega nije pretjerano zanimala ljepota, primijetio mrežu kad je prasetu donio doručak. Primijetio je kako se jasno vidi i kako je velika i pažljivo izrađena. A onda je pogledao još jedanput i vidio  
10 nešto što ga je natjeralo da odloži vjedro. U središtu mreže, precizno istkana velikim slovima, stajala je poruka. Pisalo je:

### PRASE I POL!

Lurvy osjeti slabost. Protrlja oči i jače se zagleda u Šarlotinu mrežu.

– Priviđa mi se. – prošapće. Padne na koljena i izmoli kratku molitvu. Zatim, posve zaboravivši na Wilburov doručak, ode natrag do kuće i po-

15 zove gospodina Zuckermana.

– Mislim da bi bilo dobro da odete do svinjca. – reče.

– U čemu je problem? – upita gospodin Zuckerman. – Nešto nije u redu sa svinjom?

– Pa ne, zapravo ne. – reče Lurvy. – Dodite i sami pogledajte.

20 Dva muškarca u tišini odu do Wilburova dvorišta. Lurvy prstom upre prema paukovoj mreži. – Vidite li isto što i ja? – upita.

Zuckerman se zagleda u natpis na mreži. Zatim promrmlja riječi „Prase i pol”. Onda pogleda Lurvyja. Nato se obojica počnu tresti. Šarlota se, pospana nakon sinoćnjih napora, nasmiješi promatrajući ih. Wilbur dođe

25 i stane točno ispod mreže.

– Prase i pol! – promrmlja Lurvy tihim glasom.

– Prase i pol! – prošapće gospodin Zuckerman. Dugo su zurili u Wilbura. Onda se zagledaju u Šarlotu.

– Ne misliš valjda da je taj pauk... – počne gospodin Zuckerman, no

<sup>4</sup> Tekst preuzet iz udžbenika Hrvatski bez granica 5 (2. dio), autori: Julijana Levak, Jasmina Sandalić, Iva Močibob, Ida Petto i ksenija Budija, Naklada: Školska knjiga

– Edith [idit], nešto se dogodilo. – reče slabašnim glasom. Ode u dnevnu sobu i sjedne, a gospoda Zuckerman pođe za njim.

– Moram ti nešto reći, Edith. – reče. – Bolje bi bilo da sjedneš.

Gospoda Zuckerman klone na stolac. Djelovala je blijedo i uplašeno.

– Edith. – reče on, trudeći se da mu glas ne zadrhti. – Mislim da bi bilo bolje da znaš da imamo veoma neobično prase.

Izraz potpune zbunjenosti prijede preko lica gospođe Zuckerman.

– Homere Zuckermanu, o čemu, pobogu, govoriš? – upita.

– Stvar je veoma ozbiljna, Edith. – odvrati on. – Naše je prase posve neuobičajeno.

– Što je neobično na tome prasetu? – upita gospoda Zuckerman, koja se oporavljala od proživljena straha.

– Pa, zapravo još ne znam. – reče gospodin Zuckerman. – Ali dobili smo znak, Edith, tajanstveni znak. Na ovoj se farmi dogodilo čudo. Na vratima stajskog a podruma visi velika paukova mreža, točno iznad svinjca, i kad je Lurvy jutros otišao nahraniti prase, primijetio je mrežu jer se bila spustila magla, a znaš da se paukova mreža jako ističe u magli. I ravno usred mreže stajale su riječi 'Prase i pol'. Riječi su bile utkane u samu mrežu. U stvari su bile dio mreže, Edith. Znam jer sam ondje bio i vidio ih. Piše 'Prase i pol', jasno da ne može jasnije. Nema greške. Dogodilo se čudo i znak se pojavio ovdje na zemlji, baš na našoj farmi, i naše prase nije nikakvo obično prase. (...)

Wilburu je godilo što mu se posvećuje toliko pozornosti. Lurvy je još ondje stajao, pa su tako i gospodin i gospoda Zuckerman, sve troje stajali kojih sat vremena, iznova čitajući riječi na mreži i promatrajući Wilbura.

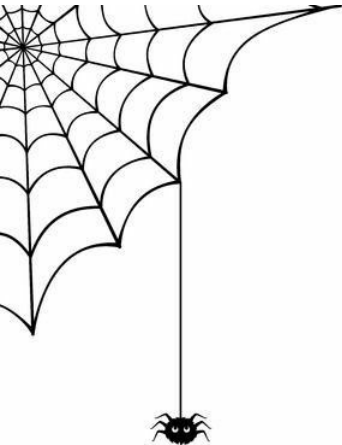
Šarlota je bila oduševljena time što joj je trik uspijevao. Sjedila je ne mičući ni mišić i slušala ljude kako razgovaraju. Kad je neka mala muha uletjela u mrežu, baš pokraj riječi „prase“, Šarlota se brzo spustila, zamotala muhu i maknula ju s puta.

Nakon nekoga vremena digla se magla. Mreža se osušila i riječi se nisu tako jasno vidjele. Zuckermanovi i Lurvy se zapute natrag u kuću. Baš prije nego što je izašao iz svinjca, gospodin Zuckerman baci posljednji pogled na Wilbura.

– Znaš, – reče on važnim glasom – cijelo sam vrijeme mislio da je ovo naše prase osobito dobro. Solidno je to prase. To je prase solidno da ne može biti solidnije. Vidiš kako su mu ramena čvrsta, Lurvy?

– Naravno, naravno da vidim. – reče Lurvy. – Uvijek sam primjećivao to prase. Nije to obično prase. To je prase i pol.





Elwyn Brooks White:

## Šarlotina mreža<sup>5</sup>

**Pažljivo pročitaj pitanja:**

1. **Na koji je način** paučica Šarlota pomogla svojem prijatelju Wilburu?
2. **Zaslužuje li** Šarlota **zbog svojeg postupka** titulu pravoga prijatelja?
3. **Gdje se i u koje doba dana** događa radnja ulomka?
4. **Nabroji likove** koji sudjeluju u zbivanjima?
5. **Što je** jednoga dana **privuklo pozornost Lurvyja**,  
a zatim i **gospodina Zuckermanna** i njegove **supruge Edith**?
6. **Što je** Šarlota **željela postići** svojom mrežom?

---

<sup>5</sup> Pitanja navedena na listiću su predložena od strane učiteljice;  
Postupci individualizacije su: lijevo poravnanje i podebljanje ključnih riječi; učenica je pitanja proučila prije samog čitanja teksta kako bi se lakše usmjerila na bitne informacije za vrijeme čitanja



## Ljevoruki u svijetu dešnjaka



Da se za istim stolom nađu Hans Christian Andersen [hans kristijan andersen], Mark Twain [mark tvejn] i Napoleon Bonaparte [napoleon bonapart], čašu bi ustima prinosili lijevom rukom. Prema istraživanjima 10 % ljudi daje prednost lijevoj ruci kojom vještije pišu, režu kruh, 5 peru zube... To znači da je jedan od deset ljudi ljevoruk. Među ljevorukima više je pripadnika muškoga spola.

Ljevorukost se često nasljeđuje od roditelja. U 50 % slučajeva roditelji koji su ljevoruki imaju ljevoruku djecu. Ljevaci se često osjećaju nespretno u svijetu u kojemu je sve „naopačke”, odnosno u kojemu je sve skrojeno prema potrebama dešnjaka: od kvake na vratima do miša na računalu. 10 Često su nesigurni što je desno, a što lijevo.

Iako roditelji često nameću ljevorukoj djeci da se koriste desnom rukom, stručnjaci se s time nikako ne slažu. Oni smatraju da djetetu treba prepustiti izbor kojom će rukom pisati i uzimati predmete. U mnogim 15 kulturama postoje predrasude da je desno dobro, a lijevo loše. Tako se za osobu koja brzo i dobro obavlja posao te je od velike pomoći kaže da je *desna ruka*, dok se za nespretnu osobu kaže da *ima dvije lijeve ruke*.

Činjenica je da će ljevoruka djeca ponekad teže svladati neke školske zadatke ili će im za njih trebati više vremena. Budući da ljevaci prije uočavaju slova koja se nalaze na desnoj strani riječi, moguće je da će prilikom 20 čitanja i pisanja zamijeniti slova ili slogove i, umjesto *bicikl*, pročitati ili napisati *cibikl*.

Ljevorukost je obilježje neke osobe, baš kao boja kose ili očiju, što znači da ju treba prihvatiti, a ne pokušavati ispraviti. Ljevoruki su ljudi 25 kreativni, razmišljaju dugoročno, imaju neobično dobru glazbenu memoriju i osjećaj za prostor pa su zato uspješni u umjetnosti i arhitekturi.

Umjetnik i znanstvenik Leonardo da Vinci [leonardo da vinči], slikar Pablo Picasso [pablo pikaso], skladatelj Johann Sebastian Bach [johan sebastijan bah] i Ludwig van Beethoven [ludvig van betoven], znanstvenici Benjamin Franklin [bendžamin frenklin] i Albert Einstein [albert ajnštajn] 30 samo su neki ljevaci koji su postigli svjetsku slavu.

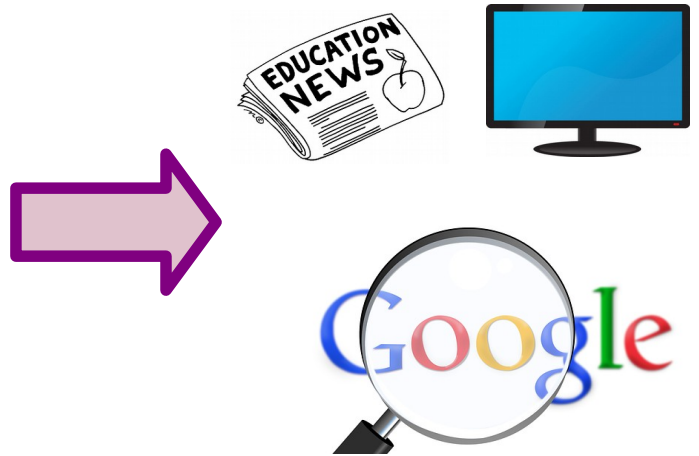
6 Tekst preuzet iz udžbenika Hrvatski bez granica 5 (2. dio), autori: Julijana Levak, Jasmina Sandalić, Iva Močibob, Ida Petto i ksenija Budija, Naklada: Školska knjiga



## Ljevoruki u svijetu dešnjaka<sup>7</sup>

### Neknjiževni su tekstovi

oni koje najčešće nalazimo u novinama, časopisima, na televiziji i internetu, u raznim enciklopedijama, leksikonima i rječnicima, udžbenicima, na plakatima i u reklamama.



Govore o **različitim temama**, primjerice o znanosti, o temama iz svakodnevnog života. Npr. sporta, zabave, mode ili kućnih ljubimaca.

### Novine!

Psi pomagači se razlikuju od ostalih pasa po svojem iznimno strpljivom karakteru.



**Nema glavnih likova!**



**Ne pripovijeda se o događajima na stvaralački način!**

<sup>7</sup> Listić je osmišljen od strane studentice kao podsjetnik; Individualizirani postupci su: sažimanje informacija i njihovo vizualno prikazivanje; prikaz ključnih informacija na primjeru; podebljanje ključnih riječi

c) Nastavna jedinica: Ponavljanje i usustavljivanje jezičnoga gradiva

Veliko i malo početno slovo u nazivima posvojnih imenica; kontinenata, država i naseljenih mjesta; imena stanovnika; planina, brda, gora i planinskih vrhova; ulica, trgova i gradskih četvrti



**1. Prepiši rečenicu **pisanim slovima**,**

pazeći na pisanje velikoga i malog početnog slova **posvojih imenica**.

**Posvojni pridjevi nastali od vlastitih imena** koji završavaju na - **ski**, - **ški**, - **čki**, - **čki** pišu se malim početnim slovom. Primjerice, posjetit ćemo **splitski** i **omiški** kraj.

**a) SINGAPUR JE GLAVNI GRAD ISTOIMENE AZIJSKE DRŽAVE.**

---

**b) POPULARNA FRANCUSKA KAPA POTJEČE IZ EUROPSKE DRŽAVE FRANCUSKE.**

---

---

## 2. Prepiši zadane riječi **pisanim slovima**,

pazeći na pisanje velikoga i malog početnog slova u nazivima

**kontinenata, država i naseljenih mjesta.**

U jednorječnim i višerječnim imenima **kontinenata, država i naseljenih mjesta** sve riječi pišemo velikim početnim slovom, **osim veznika i prijedloga.**

a) SJEDNINJENE AMERIČKE DRŽAVE

---

b) JUŽNA AMERIKA

---

c) REPUBLIKA FRANCUSKA

---

d) OTOK NA DOBRI

---

e) SVETI MARTIN POD OKIĆEM

---

f) HRVATSKA DUBICA

---

g) ŠVICARSKA

---

h) BOSNA I HERCEGOVINA

---

i) CRNA GORA

---

j) MURSKO SREDIŠĆE

---

k) SPLIĆANIN

---

## I) ZAGREBČANIN

---

Imena stanovnika naseljenih mjesta pišemo **velikim početnim slovom**.

Primjer, Parižanin.



3. Rečenicu prepisi **pisanim slovima**,  
pazeći na pisanje velikoga i malog početnog slova u nazivima  
**planina, brda, gora i planinskih vrhova**.



U višerječnim imenima planina, brda, gora i planinskih vrhova **prvu riječ pišemo velikim početnim slovom, a ostale malim, osim ako je neka od njih vlastito ime.**

- a) OTOK MLJET PRIRODA JE OBDARILA POSEBNOSTI I  
LJEPOTAMA KOJE SE POSJETITELJU PRIČINJAJU  
GOTOVO NESTVARNIMA.

---

---

---

**b) NJEGOV JE NAJVIŠI VRH VELIKI GRAD,  
A NAJVEĆE NASELJE BABINO POLJE.**



**Pročitaj pravilo  
ispod 3. zadatka!**

---

---

**c) JOŠ POTKRAJ 19 ST. HRVATSKI SU PRIRODOSLOVCI  
MLJET SPOMINJALI, KAO OSMO ČUDO SVIJETA.**

---

---

**d) TO JE VELIKI NAJJUŽNIJI I NAJZELENIJI JADRANSKI OTOK.**

---

---

**4. Prepiši nazive ulica **pisanim slovima**,**

pazeći na pisanje velikoga i malog početnog slova u nazivima  
**ulica, trgova i gradskih četvrti.**



U višerječnim imenima **ulica, trgova i gradskih četvrti** prvu riječ pišemo velikim početnim slovom, a ostale malim, **osim ako je neka od njih vlastito ime.**

a) ULICA KRALJA TOMISLAVA

\_\_\_\_\_

b) TRG HRVATSKIH VELIKANA

\_\_\_\_\_

c) TRG DOKTORA FRANJE TUĐMANA

\_\_\_\_\_

d) JARUNSKA ULICA

\_\_\_\_\_

e) KARAMANOV PRILAZ

\_\_\_\_\_

f) ULICA GRADA VUKOVARA

\_\_\_\_\_

c) Nastavna jedinica: Ponavljanje i usustavljanje jezičnoga gradiva o glagolima;

*prezent, perfekt, futur I.*<sup>8</sup>

## 1. INFINITIV



Što je infinitiv?

Infinitiv je neodređeni glagolski oblik kojem ne možemo odrediti glagolska obilježja (vrijeme, broj, lice).

Ima nastavke – **ti**, – **ći**.

a) U sljedećoj rečenici **podcrtajte infinitiv**.

*Tko zna gledati i tražiti, pronaći će pravu igračku.*

b) Sljedeće glagole **napišite u infinitivu**:

započela \_\_\_\_\_

volim \_\_\_\_\_

išao \_\_\_\_\_

piše \_\_\_\_\_

c) U sljedećem primjeru **okomitom crtom razdvoji** glagolsku osnovu i nastavak:

čitati      pjevati

Ako su nastavci – **ti** i – **ći**, onda je osnova ono što ostane kada maknemo nastavke.



<sup>8</sup> Učiteljica je pripremila zadatke za nastavni sat, studentica ih je oblikovala u formi individualiziranih listića. Individualizirani postupci: sažimanje ključnih informacija i njihovo isticanje u pravokutnicima, vizualno isticanje ključnih riječi, pravila i primjera kako riješiti zadatak

## 2. GLAGOLSKI PRIDJEV RADNI

Kako se tvori  
glagolski pridjev  
radni?



Glagolski pridjev radni se tvori od glagolske osnove  
i nastavaka -o, -la, -lo, -li, -le, -la.

Okomitom crtom **razdvoji** glagolsku osnovu i **napravi** glagolski pridjev radni  
od sljedećih glagola:

1. os. jd. ž.r. - posjetiti \_\_\_\_\_

3. os. mn. m.r. - uživati \_\_\_\_\_

2. os. jd. m.r. - upoznati \_\_\_\_\_

2. os. mn. m.r. - vjenčati \_\_\_\_\_



posjeti | ti posjeti + la

-o, -la, -lo,  
-li, -le, -la





### 3. GLAGOLSKA VREMENA



#### a) PREZENT - sadašnje vrijeme, jednostavno

U sljedećim primjerima **odredi osobu i broj**.

1. **Imamo** knjigu koju trebate. \_\_\_\_\_

2. U petak **pišem** ispit. \_\_\_\_\_

3. Mama **pere** prozore. \_\_\_\_\_

muški, ženski ili srednji rod  
jednina ili množina

**Konjugirajte** glagol **čuti** kroz osobe i jedninu i množinu.



Promjenu glagola po glagolskim osobama  
nazivamo **sprezanje** ili **konjugacija**.

Jednina		Množina	
ja		mi	
ti		vi	
on, ona, ono		oni, one, ona	

Napravi **upitnu** i **niječnu** rečenice:

1. **Smijem** igrati nogomet.

?

\_\_\_\_\_

NE!

\_\_\_\_\_

2. **Slušam** na satu.

?

\_\_\_\_\_

NE!

\_\_\_\_\_

b) **PERFEKT** – **prošlo** vrijeme, **složeno**



**Perfekt se tvori od nenaglašenog prezenta pomoćnog glagola biti i glagolskog pridjeva radnog.**

Podcrtaj **perfekt**, odredi **osobu** i **broj**.

*Volio je životinje. Hranio je čak i golubove, vješto je plivao i ronio.*

Od sljedećih glagola **napravi perfekt**.

doći (2. os. jd. m. r.)

\_\_\_\_\_

završiti (3. os. mn. m. r.)

\_\_\_\_\_

smatrati (1. os. jd. ž. r.)

\_\_\_\_\_



**do | ć i – došao + si**

c) **FUTUR 1.** - buduće vrijeme, složeno



**Futur I. se tvori od nenaglašenog prezenta pomoćnog glagola htjeti i infinitiva.**

Podcrtaj futur I. i odredi osobu i broj.

*Poslušat ću vremensku prognozu.*

Od sljedećih glagola **napravi futur I.**

1. napraviti (1. os. mn.) \_\_\_\_\_

2. puhati (3. os. jd.) \_\_\_\_\_

3. biti (2. os. mn.) \_\_\_\_\_

4. gledati (1. os. jd.) \_\_\_\_\_



**ćemo + napraviti**

c) Nastavna jedinica: Ponavljanje i usustavljanje jezičnoga gradiva;

nepromjenjive vrste riječi: *prilozi, prijedlozi, veznici i usklici*<sup>9</sup>

## Nepromjenjive vrste riječi





Riječi koje **ne mijenjaju** svoj **oblik** nazivamo **nepromjenjive riječi**.

Nepromjenjive su vrste riječi: **prilozi, prijedlozi, veznici, usklici i čestice**.

### a) **prilozi:**

riječi koje se **prilažu glagolima** i izriču okolnosti u kojima se događa glagolska radnja

Vrste priloga	Priložna pitanja	Prilozi
 <b>Mjesni prilozi</b>	<b>Gdje?</b>	<b>ovdje, tu, ondje...</b>
	<b>Kamo?</b>	<b>ovamo, tamo, onamo...</b>
	<b>Kuda?</b>	<b>ovuda, tuda, onuda...</b>
	<b>Odakle? Otkud?</b>	<b>odavde, onande, odozgo...</b>
	<b>Dokle? Dokud?</b>	<b>dovde, donde, dotle...</b>
<b>Vremenski prilozi</b> 	<b>Kad?</b>	<b>sad, odmah, uvijek...</b>
	<b>Otkad?</b>	<b>odsad, dosad, oduvijek...</b>
	<b>Dokad?</b>	<b>zauvijek, do vijeka, dotad...</b>
<b>Načinski prilozi</b>	<b>Kako?</b>	<b>ovako, tako, onako...</b>

Ograda se nalazi **ondje**. **Gdje** se nalazi?

 mjesto

**Onda** sam obojio ogradu. **Kad** sam obojio?

 vrijeme

Osjećao sam se **korisno**. **Kako** sam se osjećao?

 Način

<sup>9</sup> Podsjetnik izrađen od strane studentice prema već spomenutom udžbeniku, Hrvatski bez granica 5 (2. dio); Postupci individualizacije: sažimanje ključnih informacija i njihovo isticanje u pravokutnicima, vizualno isticanje ključnih riječi i pravila

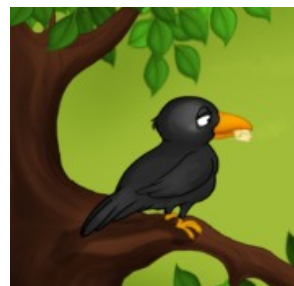
## b) prijedlozi:

riječi kojima izričemo odnose među bićima, stvarima i pojavama.

**Prijedlozi stoje ispred imenica.**

Gavran drži sir **u** kljunu. → Odnos između sira i kljuna.

↓ ↓  
**prijedlog** imenica



Česti su prijedlozi:

u, na, o, po, pri, prema,  
za, k, ka, s, sa

Ispred riječi koje počinju glasovima **s, š, z, ž** i riječi koje počinju glasovima **ps, ks** te riječi **mnom** prijedlog **s** radi lakšeg izgovora dobiva oblik **sa**.



Lisica je gledala gavrana **sa** sirom u kljunu.

### c) **veznici:**

riječi kojima **povezujemo riječi, skupove riječi i rečenice**



1. Pozornost mi najprije privuku fotografije **pa** naslovi.



riječ **pa** povezuje dvije riječi

2. Istraži temu broja **te** sadržaj časopisa.



riječ **te** povezuje dva skupa riječi

3. Nekada su se knjige prepisivale rukom **i** bile su iznimno skupocjene.



riječ **i** povezuje dvije riječi



**Česti su veznici:** i, pa, te, ni, niti, a, ali, nego, no, već  
**Zarez pišemo ispred veznika:** a, ali, nego, no, već

#### d) **usklici:**

riječi kojima izražavamo različite **osjećaje** i **raspoloženja**, obraćamo se sugovorniku ili oponašamo zvukove

**Hej**, rođendan je za dva dana! ➡ Iznenađenje

**Hura**, sjetio sam se! ➡ Zadovoljstvo

**Usklik se u pisanju uvijek odvaja zarezom od ostalih riječi u rečenici u kojoj stoji.**



#### e) **čestice:**

su riječi kojima **oblikujemo i preoblikujemo rečenice**

Čitaš **li** zanimljivosti o igračkama?



Čestica **li** piše se rastavljeno od glagola iza kojeg stoji!

**Zar** ne čitaš zanimljivosti o igračkama?



Postavljaš li pitanje kojim želiš izraziti čuđenje ili zabrinutost, uporabi česticu **zar**!

**Najčešće su čestice:** da, ne, li, zar, baš, bar, neka, put, puta, god, čak, makar i ma...



Čestica **ne** samo se ponekad piše sastavljeno s glagolom.

Primjer, **nemoj**, **neću** i **nemam**.

## 6.4. Prikaz postupaka vrednovanja u nastavi hrvatskoga jezika

Postupci vrednovanja prikazani u ovome radu prikazuju provedene pristupe vrednovanja u nastavi hrvatskoga jezika. Pod slovom **a)** će biti prikazano vrednovanje za učenje, pod slovom **b)** vrednovanje kao učenje (samovrednovanje), slovo **c)** će označavati vršnjačko vrednovanje, a slovo **d)** vrednovanje naučenog.

Postupci vrednovanja su također izrađeni i provedeni u suradnji s predmetnom nastavnicom hrvatskoga jezika tijekom školske godine 2018/19 za 5. razred osnovne škole.

**a)** Vrednovanje za učenje; u suradnji s učiteljicom, izrađena je tablica s postavljenim kriterijima uspješnosti. Nakon što učenica ispuni individualizirani radni listić iz domene *Komunikacija i jezik; Veliko i malo početno slovo*, može pomoću ispod prikazane tablice vidjeti koliko je bila uspješna. Svaki red odgovara jednom zadatku prema redoslijedu koji je zadan na spomenutom radnom listiću; učenica ispod svakog izraza lica, u svim redovima zaokružuje tvrdnju koja je točna s obzirom na njezinu rješenost zadatka.

Zatim ispod pitanja i izraza lica u drugom dijelu tablice za vrednovanje, ispisuje tvrdnje iz same tablice s obzirom na izraz lica iznad rubrika koje je zaokružila.



a) Primjer vrednovanja za učenje

			
Veliko slovo <b>na početku rečenice.</b>	<b>Sve</b> rečenice počinju velikim slovom.	<b>Uglavnom</b> sve rečenice počinju velikim slovom.	<b>Nijedna</b> rečenica ne počinje velikim slovom.
Veliko slovo u imenima <b>kontinenata, država i naselja.</b>	Sva imena kontinenata, država i naselja su napisana velikim slovima, a veznici i prijedlozi malim slovima.	Uglavnom su sva imena kontinenata, država i naselja napisana velikim slovima, uključujući veznike i prijedloge.	Nijedno ime kontinenta, države i naselja nije napisano velikim slovima.
<b>Imena stanovnika</b> naseljenih mjesta.	Sva imena stanovnika naseljenih mjesta napisana su velikim slovom.	Uglavnom su sva imena stanovnika naseljenih mjesta napisana velikim slovom.	Nijedno ime stanovnika naseljenih mjesta nije napisano velikim slovom.
Veliko slovo u imenima <b>ulica, trgova i gradskih četvrti.</b>	Sva imena ulica, trgova i gradskih četvrti su napisana velikim početnim slovom, uključujući i vlastita imena.	Uglavnom su sva imena ulica, trgova i gradskih četvrti napisana velikim početnim slovom, ali vlastita imena nisu.	Nijedno ime ulice, trga i gradske četvrti nije napisano velikim početnim slovom.

1. U čemu sam uspješan/na?



---

---

2. U čemu sam dobar/ra, a što trebam uvježbati?



---

---

3. Na čemu moram raditi?










---

---

**b)** Vrednovanje kao učenje (samovrednovanje); učenica nakon rješavanja radnog listića listić iz domene *Komunikacija i jezik*; *Veliko i malo početno slovo*, zaokružuje izraz lica koji smatra odgovarajućim s obzirom na vlastitu riješenost zadatka. Zeleni izraz lica izražava zadovoljstvo rješenosti zadatka, narančasti simbolizira potrebu za dodatnim radom, a crveni potpuno nezadovoljstvo.

**b) Primjer vrednovanja kao učenja**

<p>Primjenjujem pravilo pisanja velikog početnog slova na početku rečenice.</p>	
<p>Primjenjujem pravilo pisanja velikog slova u imenima kontinenata, država i naseljenih mjesta, isključujući veznike i prijedloge.</p> 	
<p>Primjenjujem pravilo pisanja velikog slova u imenima stanovnika naseljenih mjesta.</p> 	
<p>Primjenjujem pravilo pisanja velikog slova u imenima ulica, trgova i gradskih četvrti.</p> 	

d) Vrednovanje naučenog; primjer individualizirane pisane provjere znanja

**Zadatci za provjeru učeničkih postignuća u petome razredu**

**Predmetno područje: Hrvatski jezik i komunikacija**

Ime i prezime: \_\_\_\_\_

Razred: \_\_\_\_\_

Nadnevak pisanja: \_\_\_\_\_

**SKUPINA A**

**Provjera učeničkih postignuća na kraju petoga razreda**

1. U sljedećoj rečenici zaokruži **promjenjive** riječi.

\_\_\_/1

Građani Esperela često sjede uz rijeku.

2. **Razvrstaj** istaknute nepromjenjive riječi iz teksta u tablicu **prema vrsti** kojoj pripadaju.

Martin je **brzo** odjurio **uz** rijeku. Kad je došao **do** mlina, ugledao je neobičnoga čovječuljka.

– **Hej**, što radiš? – povikao je **te** mu prišao bliže.

– Meljem šafran **i** bojim rijeku. – **mirno** je odgovorio čovječuljak.

– Građani Esperela **ne** žele da im rijeka bude žuta. – objasnio je Martin.

– Mogu **li** ju onda obojiti u crveno?

– **Uh**, ti si baš uporan! – naljutio se Martin.

\_\_\_/5

prilozi	prijedlozi	veznici	čestice	usklici

3. Napiši na crte **kojoj vrsti** pripadaju **istaknuti prilozi** u rečenicama.

\_\_\_/3

Martin je **brzo** pojurio prema šumi.

\_\_\_\_\_

**Najprije** je krenuo uz rijeku.

\_\_\_\_\_

Zastao je **uzvodno**, pokraj mlina.

\_\_\_\_\_

4. Sljedeću rečenicu **preoblikuj** u **upitnu** i **niječnu**.

\_\_\_/2

Čovječuljak melje ljuske crvenoga luka.

upitna rečenica: \_\_\_\_\_

niječna rečenica: \_\_\_\_\_

5. **Odredi padež** istaknutim imenicama i napiši ga **kraticama** na crte **iznad** imenica.

\_\_\_/8

Bilo je već podne kad je        stigao do        gdje se potok ulijeva u       .

Prišao je        s bujnom        i odlučio se odmoriti u       .

– **Martine!** – učinilo mu se da ga dozivaju građani **Esperela**.

6. **Dopuni** rečenice zadanim oblicima imenica.

\_\_\_/ 6

Osim mostova i \_\_\_\_\_, rijeka u Esperelu ima malo pristanište za \_\_\_\_\_, restoran

(**šetalište**, **G mn.**)

(**čamac**, **A jd.**)

na \_\_\_\_\_ i svoje stalne ribiče. Zato su te ljetne \_\_\_\_\_ građani već rano primijetili

(**stup**, **L mn.**)

(**nedjelja**, **G mn.**)

da se s njihovom \_\_\_\_\_ nešto čudno zbiva. Njihovoj \_\_\_\_\_ nije bilo kraja.

(**rijeka**, **I jd.**)

(**zabrinutost**, **D jd.**)

7. **Podcrtaj** u rečenici **pridjeve** i **razvrstaj ih u tablicu** prema vrsti kojoj pripadaju.

\_\_\_/3

Martin je brzo strpao čovječuljkove stvari u veliku platnenu torbu.

opisni pridjevi	posvojni pridjevi	gradivni pridjevi

8. **Dopuni rečenice** zadanim oblicima pridjeva.

\_\_\_/3

Građani Esperela odlučili su pozvati u pomoć \_\_\_\_\_ čovjeka u gradu.

(**brz**, **superlativ**)

Nitko nije bio \_\_\_\_\_ od Martina te su zbog toga zakucali na njegova vrata.

(brz, komparativ)

Rijeka u Esperelu nikada nije bila \_\_\_\_\_ boje.

(žut, pozitiv)

9. Odredi padež istaknutim pridjevima i napiši ga **kraticama na crte iznad pridjeva**. \_\_\_\_/5

Čovječuljak je imao **dobroćudno** lice. U **velikoj** torbi donio je mnoštvo **ljekovitih** trava.

Odlučio je sve kuće u Esperelu obojiti **prirodnim** bojama. Esperel je postao **prekrasan** grad.

10. Na crtu napiši **infinitive** istaknutih glagola. \_\_\_\_/3

- Hoću da mi sagradite mlin na rijeci. Želim stanovati u njemu. Odlučio sam ostati u Esperelu.

11. Istaknutim glagolima odredi glagolsku obilježja (vrijeme, osobu i broj). \_\_\_\_/3

Građani Esperela **kupuju** kruh u pekarnici na trgu.

Iz pekarnice **je dopirao** primamljiv miris peciva

Martin **će pripremiti** ukusan doručak.

12. Dopuni rečenice glagolima u zadanome vremenu. \_\_\_\_/6

Čovječuljak i Martin kasno \_\_\_\_\_ na trg. Ondje ih \_\_\_\_\_ mnoštvo ljudi.  
(**stići, perfekt**) (**čekati, perfekt**)

– Zašto \_\_\_\_\_ našu rijeku u žuto? – pitali su ga.  
(**bojiti, prezent**)

– \_\_\_\_\_ vaše kuće ako mi \_\_\_\_\_. – reče čovječuljak.  
(**bojiti, futur prvi**) (**dopustiti, prezent**)

– \_\_\_\_\_ najljepši grad uokolo! – začuli su se oduševljeni povici.  
(**imati, futur prvi**)

13. **Podcrtaj** u tekstu riječi koje treba pisati **velikim početnim slovom**. \_\_\_\_/6

veseli čovječuljak iz esperela odlučio je otputovati u susjedni maštograd. ondje su ga dočekali

oduševljeni maštograđani. ubrzo su maštogradske ulice zablistale u novome sjaju. šarena pročelja

kuća krasi i neke gradove u europskoj. jedan je od njih amsterdam, glavni grad kraljevine nizozemske. mnogi se nizozemci ponose ljepotom svojega glavnog grada.

**14.** U sljedećim rečenicama **napiši zarez gdje je potrebno.**

\_\_\_\_/3

Prestani bojiti našu rijeku čovječe!

Joj kako si samo uporan!

Svi su se ljutili ali on se nije obazirao.

**15. Napiši točno** sljedeće rečenice.

\_\_\_\_/3

Čovječuljak je kuće bojio s velikim valjkom.

---

Privremeno je stanovao u kući od Brzoga Martina.

---

Građani su išli u mlin nasuprot rijeke.

**Broj bodova:** \_\_\_\_\_/60

**Ocjena:** \_\_\_\_\_

## 7. Cilj kvalitativnog istraživanja

Cilj ovog kvalitativnog istraživanja je dobiti uvid u perspektivu učenice o doprinosu i korisnosti individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika njezinom samovrednovanju u području spomenutog nastavnog predmeta.

Istraživačka pitanja:

- Kakvo je promišljanje učenice o korisnosti individualiziranih postupaka nastavi hrvatskoga jezika?
- Kako učenica samovrednuje uspješnost usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika u odnosu na doprinos individualiziranih postupaka nastavi?

### 7.1. Metode prikupljanja podataka:

S obzirom na cilj istraživanja i postavljena istraživačka pitanja u ovom je istraživanju korišten kvalitativni pristup prikupljanja podataka. Budući da je odgovor sudionice jedini izvor podataka o fenomenu koji se istražuje korišten je polustrukturirani intervju kao tehnika prikupljanja podataka. Polustrukturirani intervju je tehnika prikupljanja podataka u okviru koje istraživač ima unaprijed pripremljen podsjetnik za intervju, koji sadrži teme i okvirna pitanja, ali slijedi logiku razgovora i slobodu sudionika istraživanja u odgovaranju te ostavlja mogućnost da se otvore neke nove teme, koje su važne sudioniku (Tkalac Verčić i sur., 2010).

### 7.2. Sudionici istraživanja

Namjerno je uzorkovanje pristup odabiru sudionika u kojem se koristi strategija odabira sudionika po kriteriju koji osigurava ili veću homogenost ili što bolju informiranost o temi razgovora (Miles, Haberman, 1994). Namjerni odabir sudionika u istraživanje je usmjeren na pronalaženje i uključivanje najinformativnijih ispitanika koji imaju veliko iskustvo s predmetom istraživanja (Miles, Haberman, 1994). Na spomenutu vrstu uzorkovanja često utječe nedostatak financijskih sredstava i ograničeni vremenski okvir za prikupljanje podataka.



U ovom kvalitativnom istraživanju korišten je namjerni odabir sudionika zbog toga što je preduvjet za sudjelovanje u istraživanju bila dijagnoza ADHD-a, školovanje prema redovitom programu uz individualizirane postupke te pohađanje osnovne škole. Od sudionika sam trebala dobiti uvid u doprinos individualiziranih postupaka njihovoj samopercepciji postignuća u nastavi hrvatskoga jezika. Kriterij ADHD - a je važan radi specifičnosti samog poremećaja i izazova koje donosi u prilagodbu nastavnog procesa. Za samo istraživanje nije bilo važno radi li se o muškoj ili ženskoj osobi, koju osnovnu školu pohađa i u kojem gradu.

Na istraživanje je pristala sudionica koja je najbolje odgovarala prethodno navedenim kriterijima. Djevojčica je učenica 5. razreda, utvrđen joj je ADHD te se školuje prema redovitom programu uz individualizirane postupke. Stara je 12 godina te pohađa Osnovnu školu Ivana Cankara. Sudionica je mogla svojom perspektivom najbolje pridonijeti uvidu u temu. Također, učenica je pozvana u istraživanje jer smo za vrijeme vježbi organiziranih od strane fakulteta uspostavile topao i prisan odnos. Nisam joj bila nepoznata osoba, stoga se lakše odvažila na sudjelovanje.

Sudionici je objašnjen cilj i način provođenja istraživanja putem „easy to read” materijala. S obzirom da je učenica maloljetna, Sporazum između istraživača i sudionika je potpisala njezina majka uz detaljan opis načina provedbe istraživanja te pohrane audiozapisa. Bilo je važno navesti na kojemu mediju će audiozapis čuvati i kada će se uništiti.

### 7.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je planirano tjednima prije provođenja prvog intervjua, a uključivalo je proučavanje literature za sastavljanje teorijskog koncepta istraživanja, definiranje cilja istraživanja i istraživačkih pitanja, izradu protokola za bilježenje dojmova, izradu sporazuma istraživača i sudionika istraživanja. Zatim su sastavljena pitanja za polustrukturirani intervju te se odredilo mjesto njegove provedbe.

Istraživanje je provedeno tijekom jednog susreta ukupnog trajanja 30 minuta. Razgovor sa sudionicom se odvijao u osnovnoj školi koju pohađa, u prostoru hodnika gdje nisu boravili učenici. Uvjeti za provođenje intervjua nisu bili u potpunosti optimalni – na drugome katu gdje se odvijao intervju se čula vika učenika iz prizemlja dok su napuštali školu. Učenici iz produženog stručnog boravka su išli na toalet koji se nalazi na drugome katu, unatoč tome što mogu ići i na onoj smješten u prizemlju. Samo mjesto provođenja intervjua je bilo u redu jer smo imale udobne stolice što je pridonijelo većoj opuštenosti učenice.

Prije provođenja samog intervjua, pričekala sam učenicu da se vrati s ručka u prostor produženog stručnog boravka. U njoj poznatoj i sigurnoj okolini sam objasnila cilj i svrhu istraživanja. Koristila sam „easy to read” materijal kako bi učenica dobila bolji uvid u vlastitu ulogu. Istaknula sam kako su mi njezini iskreni odgovori od iznimne važnosti za ispunjavanje svrhe istraživanja, a to su implikacije za poboljšanje individualiziranih postupaka u nastavi. Naglasila sam kako će se razgovor snimati te u svakom trenutku možemo prekinuti intervju. Pošto je učenica maloljetna, njezina majka je unaprijed potpisala Sporazum između istraživača i sudionika istraživanja. Moj je mobitel bio uključen zbog potrebe snimanja audiosnimke intervjua, ali s isključenim internetom i zvukom.

Dio hodnika u kojem se odvijao razgovor je bio ugodno osvijetljen te su prozori bili otvoreni radi boljeg protoka svježeg zraka. Ugodnoj klimi su pridonijeli šareni zidovi te dječji radovi koji se nalaze po cijeloj školi. Nakon neformalnog razgovora i uključivanja mobilnog diktafona, intervju je započeo u 15h. Prilikom provedbe su se dogodila dva kraća prekida. Prvi je bio radi učenika koji su vikali pri izlasku iz škole, a drugi zbog pada koncentracije učenice. Atmosfera za vrijeme provođenja intervjua je bila opuštena, ali je učenici trebalo vremena da se privikne na audio snimanje. Nakon što se u potpunosti opustila, sudionica je odgovarala opsežno na sva postavljena pitanja. Otvoreno je izjavila svoje stavove prema određenim postupcima individualizacije u nastavi te je iznijela vlastitu perspektivu o promjenama koje je potrebno učiniti.

Nakon intervjua i gašenja mobilnog diktafona, neformalni razgovor sa sudionicom se nastavio još 5 minuta, učenici sam se zahvalila na sudjelovanju u istraživanju. Nakon provedbe istraživanja, zabilježeni su dojmovi istraživača u protokolu koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja.

## 7.4. Kvalitativna analiza podataka

U ovom istraživanju korištena je **tematska analiza** kao vrsta kvalitativne analize podataka (Braun, Clarke, 2006<sup>10</sup>). Unutar tematske analize korištena je **realistička metoda** (realistic method) (Braun, Clarke, 2006, str. 9) koja predstavlja iskustva, značenja i doživljaje stvarnosti sudionika. Također, koristio se pristup **teoretske tematske analize** (theoretical thematic analysis) (Braun, Clarke, 2006, str.12) odnosno dolaženje do rezultata "odozgo prema dolje" odnosno polazi se od teorijskih pretpostavki prema podacima. Ovisno o razini na kojoj će teme biti prepoznate korištena je **semantička analiza** (Braun, Clarke, 2006, str. 13). Semantička razina tema znači da se ne traže značenja izvan onoga što su sudionici rekli pokušavajući tako razumjeti što ljudi govore, što predstavlja njihovo mišljenje, kako ga oni objašnjavaju i što temelj njega proizlazi.

Analiza podataka se odvijala kroz postupak kodiranja, kao jedan od načina analiziranja kvalitativne građe. U fazi prije kodiranja (*'precoding phase'*) transkribirao se tekst iz intervjua, te su se navedeni materijali uređivali na sljedeće načine: različitim bojama su označene prve ideje tema u koje spada odgovor sudionika (teme proizlaze iz cilj istraživanja i istraživačkih pitanja); **izjave odnosno odgovori sudionika su podebljani i „stavljeni u navodne znakove“**; *bilješke s terena i dojmovi ili uvidi istraživača* sudioniku ili temi istraživanja (*'filed notes'*) su stavljeni u kurziv odnosno ukošeni (Saldana, 2016).

Koraci kodiranja u tematskoj analizi su: otvoreno kodiranje kojim se izjave sudionika oblikuje u kodove i/ili potkategorije; zatim traženje kategorija odnosno pripitivanje koje potkategorije čine koju nadređenu kategoriju u smislu nekih specifičnosti u značenju ili nekih sličnosti u značenjima koje pridaje više sudionika (Braun, Clarke, 2006).

U nastavku slijedi tablica s kodovima, kategorijama i potkategorijama za sva tri istraživačka pitanja.

---

10 Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

**Tablica 1.: Traženje podkategorija i kategorija – I. Istraživačko pitanje**

**Istraživačko pitanje:** Kakvo je promišljanje učenice o **korisnosti** individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika?

**Tema: Promišljanje o korisnosti individualiziranih postupaka**

Izjave sudionika	Kodovi	Teme/Kategorije	Potkategorije
Daaa. <b>To znači kada netko piše ispit da bude, naprave lakši ispit za njega da nije kao od drugčijih jer on malo teže uči.</b>	Prepoznavanje prilagodbi tijekom pisanja provjera znanja	<b>Prepoznavanje individualiziranih postupaka u nastavi</b>	
Iz prirode, <b>bit će mi lakše</b> , bit će mi lakša pitanja i tako. Ako mi su, <b>ako su mi pitanja jako teška onda će mi ona ili će mi reći da ono ne trebam ta pitanja napraviti, ako ga ne znam ili će mi staviti, ono pitanje koje će mi olakšati stvar da mogu na njega odgovoriti.</b>	Osjećaj olakšanja zbog individualizirane provjere znanja  Križanje pitanja, ukoliko ih učenica ne zna riješiti  Postavljanje podpitanja kako bi učenica lakše došla do odgovora	<b>Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka</b>  <b>Neadekvatni postupci individualizacije koji se smatraju korisnima</b>  <b>Korisni postupci individualizacije</b>	
<b>...u boji podcrtane i tako.</b>	Podcrtavanje i podebljavanje ključnih riječi radi boljeg uočavanja	<b>Korisni postupci individualizacije</b>	

Matematika! Svi dobivaju normalne ispite, a ja dobivam ono lakše ispite jer ono ne razumijem baš sva pitanja i kako napraviti pa će mi <b>ona ili će mi maknut, ako oni imaju 25, ja ću imati 20 pa ću ja imati manje meni će biti podebljano i tak.</b>	Smanjenje broja zadataka koje učenica mora riješiti prilikom pisanja provjere znanja iz matematike	<b>Neadekvatni postupci individualizacije koji se smatraju korisnima</b>	
Jesu korisni. <b>Htjela bih da postoje jer olakšavaju jako puno stvari.</b>	Individualizirani materijali olakšavaju učenje	<b>Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka</b>	
Individualizirani listići ili ispiti, ja znam da ja iz engleskog, <b>ja znam engleski jako dobro, ja ne trebam imati individualizirani,</b> ali na primjer imali smo profesoricu na zamjenu, ona je meni dala individualizirani, a ja sam joj rekla meni to ne treba, ja jako dobro znam engleski i onda mi je dala ovaj koji ostali imaju i rekla tebi stvarno nema individualizirani	Nametnutost individualiziranih provjera znanja unatoč tome što je učenica svjesna da ih iz pojedinih nastavnih predmeta ne treba	<b>Neadekvatni postupci individualizacije koji se smatraju korisnima</b>	

za engleski. <b>Ti si to napisala u 5 minuta, a ovaj bez individualiziranog ti malo duže treba jer je kao ostalih, kao od ostalih.</b>	Produljeno vrijeme pisanja provjere znanja	<b>Korisni postupci individualizacije</b>	
Em, po meni su ti listići, na nekima su ono, <b>ima tih djetinjastih stvari</b> , ali uvijek se ono treba kao dijete imati... <b>Znam da ima onih kao Mickey Mouse i te patkice male, to je malo već djetinjasto za mene</b> , ali moram biti tiho da ih ne povrijedi.	Individualizirani postupci neprikladni dobi  Motivi koji se pojavljuju na individualiziranim listićima, a učenica ih smatra neprikladnima vlastitoj dobi: Mickey mouse, patkice	<b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>  <b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>	
Ne, sove nisu onoza djecu, za sve može biti... Možda bi dodala, kao psića jer ja jako pse volim... Daa, dodala bi westy terijere i dodala bih možda ove malo starije likove kao iz filmova nešto, na primjer u Harry Potteru znam da ima	Prilikom izrade individualiziranih materijala odabrati motive koji se učenicima sviđaju i koje smatra prikladnima svojoj dobi: sove, westy terijer, Harry Potter, zmajevi, Gryffindor	<b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>	

onih zmajeva i toga pa onda od Harry Pottera stvari...Gryffindor.			
<b>Volim da su šarene boje, puno je lakše raditi sa šarenima i ako ti je nešto podcrtano</b> jer ti ono lakše ono zaboraviš ono ili se ne vidi, ako ne vidiš, a ono šareni ono su po svugdje.	Podcrtavanje ključnih riječi i korištenje boja prilikom izrade individualiziranih materijala	<b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>	
Ona će sa strane, ako misli da ne razumijemo riječi ili nešto, <b>ona će sa strane staviti podsjetnik što znači ta riječi</b> ono, jer bi mi nju pitali stalno, što znači to, što znači to pa bi tako pomogla.	Korištenje podsjetnika	<b>Individualizirani postupci u nastavi hrvatskoga jezika</b>	
Mi znamo ono raditi, <b>ponavljati uz igru</b> , ona ima loptice neke i kao na primjer za opisne pridjeve , ona će htjet da mi opišemo nešto, ako ima nešto na glavi ili tako. Ima od čega je građeno, ovo je građeno od toga.	Korištenje igre kao sredstva za učenje	<b>Individualizirani postupci u nastavi hrvatskoga jezika</b>	

Da, ako bih trebala, kada ja probam <b>sama nešto napraviti.</b>	Učenje kroz praktični rad	<b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>	
Da, na primjer, <b>ako bi uzeli karton, pobojali ga cijeloga u bijelo i onda bi ono sa flomasterima i sa raznim bojama napisali ono u, u duginim bojama što su nepromjenjive riječi i onda tako napisati.</b>	Korištenje različitih materijala prilikom individualizacije nastavnog gradiva; bijeli karton, flomasteri, razne boje	<b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>	



**Tablica 2.: Traženje podkategorija i kategorija – II. Istraživačko pitanje**

**Istraživačko pitanje:** Kako učenica **samovrednuje** uspješnost usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika u odnosu na doprinos individualiziranih postupaka u nastavi?

**Tema: Doprinos individualiziranih postupaka u nastavi samoprocjeni usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika**

Izjave sudionika	Kodovi	Teme/Kategorije	Potkategorije
Mislim da bi, od prvog polugodišta dok vas nije bilo, da bi mi ono, sad, ono tad mi je bilo teže jer nisam ono tamo sam morala sve naučit na pamet, ono i onda tamo dole odgovarati i ono onda bi za nekoliko tjedni to zaboravila, <b>a sad sa vama u drugom polugodištu je lakše jer ono vi ćete mi to pojasniti</b> pa ono par tjedana poslije ono...	Izrada individualiziranih materijala od strane studentice koji učenici olakšavaju učenje; pojašnjavaju gradivo	<b>Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika</b>	
Puno su mi pojasnili i <b>korisni su jako</b> i ne trebaš se ono brinuti da zaboravit ću nešto kao moja prijateljica, ono dobit ću jedan <b>jer ono, ako učiš s tim pomoćnim materijalima, ono</b>	Percipirana korisnost individualiziranih materijala  Pozitivan utjecaj učenja pomoću individualiziranih	<b>Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika</b>  <b>Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih</b>	



ono ja dobro sve to znam. Glazbeni samo moraš znati note, iz engleskog trebaš engleski dobro znati. Ja sam engleski učila ono 9, 10 godina skoro s jednom godinomsam počela pa mi je ono zato jako lagan engleski i ono što trenutno učimo je meni lagano, samo ono, za osme razrede već nešto <b>znam.</b>			
<b>Gramatiku, trebam malo više pomoći</b> jer književnost, to smo već nešto malo ono u 4. razredu radili, ali gramatiku to smo ono sad neke nove stvari i sve to pa je to ono dosta teško ta gramatika jer ono, sad su moji prijatelji ono, imaju puno sreće pauspiju to, ali teško je.	Prepoznavanje područja unutar nastavnog predmeta koji predstavljaju izazov; kao što je gramatika	<b>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala</b>	
Pomoglo bi mi možda evo, da <b>uzmu ravnalo i ono okrenu na stranu</b>	Isticanje jednog reda prilikom čitanja teksta	<b>Korisni postupci individualizacije</b>	

gdje ima više boje i onda će ono kad jedan red pročita onda će ravnalo dole staviti ispod te, teksta, a onda gore iznad će isto staviti jednomi onda će kao ono neće druge rečenice čitati stalno će dole ići.			
Pa znam da se, hmm, gubim se pod riječima slučajno ponekada ono imam jedan red što sam rekla, <b>ono može sa prstom pratiti uokolo</b> , ako ti to ne ide, možeš polako jako čitati, <b>ako je duga, duga riječ, onda na slogove, otorinolaringologija , o - to - rino - la - rin - go - lo - gi - ja.</b>	Praćenje riječi prstom radi lakšeg čitanja  Korištenje strategije čitanja poslogovima radi lakšeg čitanja	<b>Korisni postupci individualizacije</b>  <b>Korisni postupci individualizacije</b>	

## 7.5. Interpretacija nalaza istraživanja

Temeljem kvalitativne tematske analize (Braun, Clarke, 2006) u ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja, koji su oblikovani u tematska područja „Promišljanje o korisnosti individualiziranih postupaka” i „Doprinos individualiziranih postupaka u nastavi samoprocjeni usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika”, a koji će biti objašnjeni u sklopu ovog poglavlja. Prikazat će se i opisati teme/kategorije i pripadajuće podteme/potkategorije s kodovima, a nakon toga će se objasniti odnosi između tema/kategorija, koji se temelje na izjavama sudionika.

**U tablici 1.** prikazani su najvažniji nalazi istraživanja dobiveni kodiranjem izjava sudionice u sklopu prvog istraživačkog pitanja koje je glasilo „Kakvo je promišljanje učenice o korisnosti individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika?”, **u tablici 2.** najvažniji nalazi dobiveni kodiranjem izjava u sklopu drugog istraživačkog pitanja koje je glasilo „Kako učenica samovrednuje uspješnost usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika u odnosu na doprinos individualiziranih postupaka u nastavi?”.

**Tablica 1.** Prikaz tema (kategorija) i podtema (podkategorija) s kodovima za 1. istraživačko pitanje „Kakvo je promišljanje učenice o korisnosti individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika?”

Tematsko područje: Promišljanje o korisnosti individualiziranih postupaka	
Temelje/kategorije	Podteme/podkategorije
Prepoznavanje individualiziranih postupaka u nastavi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prepoznavanje prilagodbi tijekom pisanja provjere znanja</li></ul>
Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka	<ul style="list-style-type: none"><li>• Osjećaj olakšanja zbog individualizirane provjere znanja</li><li>• Individualizirani materijali olakšavaju učenje</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Križanje pitanja, ukoliko ih učenica ne zna riješiti</li><li>• Smanjenje broja zadataka</li></ul>

Neadekvatni postupci individualizacije koji se smatraju korisnima	<p>koje učenica mora riješiti prilikom pisanja provjere znanja iz matematike</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nametnutost individualiziranih provjera znanja unatoč tome što je učenica svjesna da ih iz pojedinih nastavnih predmeta ne treba</li> </ul>
Korisni postupci individualizacije	<ul style="list-style-type: none"> <li>Postavljanje podpitanja kako bi učenica lakše došla do odgovora</li> <li>Podcrtavanje i podebljavanje ključnih riječi radi boljeg uočavanja</li> <li>Produljeno vrijeme pisanja provjere znanja</li> </ul>
Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individualizirani postupci neprikladni dobi</li> <li>Motivi koji se pojavljuju na individualiziranim listićima, a učenica ih smatra neprikladnima vlastitoj dobi: Mickey mouse, patkice</li> <li>Prilikom izrade individualiziranih materijala odabrati motive koji se učenici sviđaju i koje smatra prikladnima svojoj dobi: sove, westy terijer, Harry Potter, zmajevi, Gryffindor</li> <li>Podcrtavanje ključnih riječi i korištenje boja prilikom izrade individualiziranih materijala</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učenje kroz praktični rad</li> <li>• Korištenje različitih materijala prilikom individualizacije nastavnog gradiva; bijeli karton, flomasteri, razneboje</li> </ul>
Individualizirani postupci u nastavi hrvatskoga jezika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korištenje podsjetnika</li> <li>• Korištenje igre kao sredstva za učenje</li> </ul>

Kako bi učenica mogla dati vlastiti uvid u promišljanje o individualiziranim postupcima, bilo je potrebno utvrditi prepoznaje li spomenute postupke u nastavi. Izjavom: *”To znači kada netko piše ispit da bude, naprave lakši ispit za njega da nije kao od drugčijih jer on malo teže uči.”* je dala do znanja kako *„drugačiji ispit”* prepoznaje kao jedan od oblika prilagodbi. Raspoznaje i koji učenici trebaju spomenuti oblik podrške, odnosno oni koji *„teže uče”*.

Učenica ističe vlastiti osjećaj olakšanja kojem pridonose individualizirane provjere znanja. Općenito smatra da joj prilagođeni materijali olakšavaju učenje. Rekla je kako bi htjela da individualizirani materijali postoje jer olakšavaju jako puno stvari.

Korisnim postupcima individualizacije u svim nastavnim predmetima smatra postavljanje podpitanja kako bi lakše došla do odgovora, podcrtavanje i podebljavanje ključnih riječi radi boljeg uočavanja te produljeno vrijeme pisanja provjere znanja.

Prilikom nabiranja postupaka prilagodbe, navela je i neke koje smatra korisnima, ali oni ne pripadaju u kategoriju prikladnih postupaka individualizacije. Navedeni postupci poput križanja pitanja iz nastavnog predmeta priroda i društvo ili smanjenje broja zadataka koje učenica mora riješiti prilikom pisanja provjere znanja iz matematike su neadekvatni postupci individualizacije s obzirom na program prema kojemu se djevojčica školuje. U nalazima drugih istraživača se ističe isti problem, odnosno nastavno osoblje često griješi prilikom odabira postupaka prilagodbe (Ivančić i Stančić, 2006 prema Ivančić, 2010).

U prilog tome govore i postupci individualizacije koje učitelji/ce smatraju „nužnima”, iako ih učenica ponekad ne smatra korisnima. Istaknula je situaciju prilikom koje joj je nastavnica iz engleskoga jezika htjela dati individualiziranu provjeru znanja na što je učenica izjavila: *”(...) ja znam engleski jako dobro, ja ne trebam imati indualizirani, ali na primjer imali smo profesoricu na*

*zamjeni, ona je meni dala individualizirani, a ja sam joj rekla meni to ne treba, ja jako dobro znam engleski (...)*”.Djevočici je bio nametnut prilagođeni test, unatoč tome što je svjesna da joj iz pojedinih nastavnih predmeta takav oblik podrške nije potreban.

Prilikom promišljanja o prilagođenom materijalu iz hrvatskoga jezika, učenica ističe neke motive koje smatra neprikladnima dobi; Mickey mouse i patkice. Zbog spomenutog se iskristalizirala tema „Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala.” Djevojčica navodi kako bi uvažavanje njezinog mišljenja, pridonijelo lakšem usvajanju gradiva. Htjela bi da se koriste slikovni prikazi sova, westy terijera, Harry Pottera, zmajeva i Gryffindora. Htjela bi više praktičnog rada te da se koriste različiti materijali poput kartona, flomastera i raznih boja. *na glavi ili tako. Ima od čega je građeno, ovo je građeno od toga (...)*”.

Korištenje podsjetnika u nastavi hrvatskoga jezika smatra važnima za razumijevanje riječi: „*Ona (učiteljica) će sa strane, ako misli da ne razumijemo riječi ili nešto, ona će sa strane staviti podsjetnik što znači ta riječ (...)*”. Već spomenuti osjećaj olakšanja zbog individualiziranih materijala i provjera znanja obuhvaća i hrvatski jezik.

Kada razmišlja o individualiziranim postupcima u nastavi hrvatskoga jezika, ističe korištenje podsjetnika i učenje kroz igru: „Mi znamo ono raditi, ponavljati uz igru, ona (učiteljica) ima loptice neke i kao na primjer za opisne pridjeve, ona će htjet da mi opišemo nešto, ako ima nešto *na glavi ili tako. Ima od čega je građeno, ovo je građeno od toga (...)*”. Korištenje podsjetnika u nastavi hrvatskoga jezika smatra važnima za razumijevanje riječi: „*Ona (učiteljica) će sa strane, ako misli da ne razumijemo riječi ili nešto, ona će sa strane staviti podsjetnik što znači ta riječ (...)*”. Već spomenuti osjećaj olakšanja zbog individualiziranih materijala i provjera znanja obuhvaća i hrvatski jezik.



**Tablica 2** .Prikaz tema (kategorija) i podtema (podkategorija) s kodovima za 2. istraživačkopitanje, „Kako učenica samovrednuje uspješnost usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika u odnosu na doprinos individualiziranih postupaka u nastavi?“.

<b>Tematsko područje:</b> Doprinos individualiziranih postupaka u nastavi samoprocjeni usvojenosti gradiva hrvatskoga jezika	
<b>Teme/kategorije</b>	<b>Podteme/podkategorije</b>
Percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izrada individualiziranih materijala od strane studentice koji učenici olakšavaju učenje; pojašnjavaju gradivo</li> <li>Percipirana korisnost individualiziranih materijala</li> <li>Pozitivan utjecaj učenjapomoću individualiziranih materijala na pamćenje sadržaja i samopouzdanje</li> </ul>
Uvažavanje mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prijedlog organizacije individualiziranih materijala u fasciklu</li> <li>Prijedlog korištenja različitih materijala prilikom individualizacije; ružičasti karton</li> <li>Uvažavanje mišljenja učenice prilikom individualizacije provjera znanja iz pojedinih nastavnih predmeta; glazbena kultura, tjelesna i zdravstvena kultura, engleskijezik</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepoznavanje područja unutar nastavnog predmeta koji predstavljaju izazov; kao što je gramatika</li> </ul>
Korisni postupci individualizacije	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isticanje jednog reda prilikom čitanja teksta</li> <li>• Praćenje riječi prstom radi lakšeg čitanja</li> <li>• Korištenje strategije čitanja po slogovima radi lakšeg čitanja</li> </ul>

Percipiranom pozitivnom doprinosu individualiziranih postupaka samoprocjeni u nastavi hrvatskoga jezika pridonose prilagođeni materijali koje je izradila studentica. Djevojčica ističe kako joj olakšavaju učenje, odnosno dodatno pojašnjavaju gradivo. Učenica je za materijale izjavila: *”Puno su mi pojasnili i korisni su jako i netrebašše ono brinuti da zaboravit ću nešto (...)”*. Osim što ih djevojčica smatra korisnima za učenje, smatra da učenje pomoću spomenutih materijala utječe na njezino bolje upamćivanje gradiva, ali i na samopouzdanje. To je potvrdila rečenicom: *„(...) jerono, ako učiš s tim pomoćnim materijalima, ono ne ćeš zaboravit i znat ćeš ono mogu ja to(...)”*.

Kako bi postupci prilagodbe u nastavi hrvatskoga jezika što više doprinijeli pozitivnoj samoprocjeni usvojenosti gradiva, učenica naglašava uvažavanje njezinog mišljenja. Djevojčica je sama predložila na koji način želi organizirati individualizirane listiće i podsjetnike u fasciklu namijenjenom za spremanje materijala iz hrvatskoga jezika: *„(...) možemo ovdje staviti ovdje sunepromjenjive i promjenjive vrste riječi, ovdje su glagoli, pridjevi i imenice i tako bi ono bilo puno lakše ono znati, ono da uzmemo jedan rozikarton i onda na njega promjenjive i nepromjenjive vrste riječi i ono tako bih znala što je to ono.”* Kao korisne postupke individualizacije u nastavi hrvatskoga jezika, ali i ostalim predmetima navodi: isticanje jednog reda prilikom čitanja teksta, praćenje riječi prstom radi lakšeg čitanja ili čitanje poslogovima.

Djevojčica procjenjuje kako joj je gradivo iz područja Jezik u hrvatskome teže u odnosu na Književnost i stvaralaštvo. Stoga joj je prilikom usvajanja gradiva iz Jezika potrebna veća podrška i

više individualiziranih postupaka u odnosu na ostala područja: „Gramatiku, trebam malo višepomoći jer književnost, to smo već nešto malo ono u 4. razredu radili, ali gramatiku to smo ono sad neke nove stvari i sve to pa je to ono dosta teško ta gramatika (...)”.

Učenica samoprocjenjuje znanje iz hrvatskoga jezika u drugom polugodištu bolje nego u prvom. Kao što je već spomenuto, većim dijelom to pripisuje materijalima koji su se za nju počeli izrađivati tijekom drugog polugodišta, istaknula je to izjavom: „(...) a sad sa vama (studenticom) u drugom polugodištu je lakše jer ono vi ćete mi to pojasniti pa ono par tjedana poslije ono neću zaboravljat to odmah sada.” Time je stavljen naglasak na važnost prilagođenih materijala u području doživljavanja vlastite uspješnosti.

## 8. Zaključak

Cilj ovog kvalitativnog istraživanja bio je dobiti uvid u perspektivu učenice o doprinosu i korisnosti individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika njezinom samovrednovanju u području spomenutog nastavnog predmeta.

Kao ključan nalaz ovog istraživanja ističe se percipirani pozitivan doprinos individualiziranih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika koji je usko povezan s uvažavanjem mišljenja učenice prilikom prilagodbe materijala i korisnim postupcima individualizacije. Učenica ističe bolju samoprocjenu usvojenosti znanja u drugom u odnosu na prvo polugodište što većim dijelom pripisuje spomenutim postupcima. Ističe pozitivan utjecaj učenja pomoću individualiziranih materijala na pamćenje sadržaja i samopouzdanje što je važno s obzirom na nalaze autorice Martinussen i sur. (2005) o teškoćama na području radnog pamćenja djece s ADHD – om.

Kako bi se što uspješnije radilo na područjima u kojima spomenuta skupina djece iskazuje teškoće; organizacija; održavanje i prebacivanje pažnje; spoznaja viših razina i slično, potrebno je uvažiti i perspektivu učenika (Loe i sur., 2007). Djevojčica je predložila različite slikovne motive koji se mogu koristiti prilikom postupaka individualizacije, a prikladni su njezinoj dobi; sove, westy terijer, Harry Potter, zmajevi, Gryffindor. Istaknula je kako bi više voljela učiti kroz praktični rad te bi htjela da se za postupke individualizacije koristi više različitih materijala. Istaknuti postupci individualizacije u nastavi hrvatskoga jezika koje učenica smatra značajnima su korištenje podsjetnika za bolje razumijevanje riječi te korištenje igre kao sredstva učenja što različiti autori i predlažu (Sekušak – Galešev, 2012; Jurkota, 2016). Perspektivu učenice je potrebno uvažiti i s obzirom na količinu podrške koju smatra potrebnom. Djevojčica je izjavila kako joj u području Jezika i komunikacije treba više pomoći u odnosu na Književnost. Stoga je važno da učitelj/ica

prilikom podučavanja ima na umu da unutar pojedinog nastavnog predmeta mora postojati fleksibilnost prilikom razine pružanja podrške.

Osposobljenost za komunikaciju na hrvatskome standardnom jeziku učenicima je polazište za učenje svih drugih nastavnih predmeta, stoga je bitno uvažiti i mišljenje učenice kako bi postupci prilagodbe služili svojoj svrsi, a to je lakše usvajanje gradiva (Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, 2016).

Učenica je spomenula i neke korisne postupke individualizacije korištene od strane njezinih učitelja/ica; postavljanje podpitanja; podcrtavanje i podebljavanje ključnih riječi radi boljeg uočavanja; produljeno vrijeme pisanja provjere znanja. Spomenuti postupci su i predloženi od strane stručnjaka s obzrom na redovni program uz individualizirane postupke prema kojemu se učenica školuje (Sekušak-Galešev, 2012).

Ono što je u istraživanju zapaženo, a vidljivo je i u prethodnim nalazima drugih istraživača su nedoumice i pogreške kada se radi o području kurikulumu vezanog za vrednovanje za učenje učenika s teškoćama u razvoju (Ivančić i Stančić, 2006 prema Ivančić 2010).

Provjere znanja, također pripadaju situacijama podučavanja, a za vrijeme njihove provedbe su prema izjavama učenice uočeni mnogobrojni neadekvatni postupci; križanje zadataka za vrijeme ispita ili nametnutost individualiziranih provjera znanja. Ovakvi nalazi nas mogu upućivati na nedovoljnu educiranost ili nerazumijevanje nastavnog osoblja.

Učenici s ADHD - om ne uče na isti način kao njihovi vršnjaci (Jurkota, 2016). Stoga je potrebno brinuti o osposobljenosti nastavnog osoblja kako bi učenicima mogli pružiti najbolju moguću podršku.

Nedostatak istraživanja je zasigurno ograničenje na perspektivu jedne učenice s ADHD-om te njezino iskustvo ne mora biti sukladno iskustvima drugih djevojčica s istim utvrđenim stanjem. Također, sudionica istraživanja polazi školu koja kao stručnu suradnicu ima edukacijsku – rehabilitatoricu, koja se posvetila senzibilizaciji nastavnog osoblja za djecu s teškoćama u razvoju. Iskustva djece u školama bez edukacijskih – rehabilitatora mogu biti sasvim drugačija. Važno je uzeti u obzir kako bi uvid u perspektivu dječaka s ADHD-om bio vjerojatno značajno drugačiji u odnosu na djevojčice.

No, ono što je istraživanjem utvrđeno, a može služiti kao preporuka za praksu svom nastavnom i stručnom osoblju je uvažavanje mišljenja učenika/ce prilikom izrade prilagođenog materijala ili provođenja postupaka individualizacije. Potrebno je pripaziti na količinu podrške jer zasigurno ne

treba uvijek pružati istu razinu pomoći, potrebne je usmjeriti se na interese učenika/ce i s obzirom na njih i dob odabirati slikovne motive koji će opisivati ili prikazati određeni pojam ili proces na individualiziranom listiću. Važno je saslušati učenika/cu u vezi usmenih i pisanih provjera znanja, odnosno uvažiti mišljenje o razini prilagođenosti ispitnog materijala s obzirom na pojedini nastavni predmet.

Buduća istraživanja bi mogla obuhvatiti uvid u podudaranje samoprocjene učenika/ce s procjenom učitelja/ice o usvojenosti gradiva pojedinog nastavnog predmeta. Bilo bi vrijedno dobiti uvid i u perspektivu nastavnoga osoblja o doprinosu individualiziranih postupaka usvajanju gradiva od strane učenika.

Ovim kvalitativnim istraživanjem se zagrebalo ispod površine o doprinosu individualiziranih postupaka samoprocjeni u nastavi hrvatskoga jezika. Rezultati se ne mogu poopćavati zbog razloga poput heterogenosti same populacije djece s ADHD – om te različitosti u poučavanju ove skupine djece od strane učitelja. No, ono što se može učiniti je poštivati mišljenja učenika te raditi na što boljoj osposobljenosti nastavnog osoblja.

Uvažavanje perspektive učenika je od iznimne važnosti jer je učenik taj koji najbolje zna koji mu materijali i aktivnosti koriste prilikom učenja, a nastavnik je taj koji uz podršku edukacijskog – rehabilitatora integrira spomenute preferencije u svrsishodne strategije za učenje.

## 9. Literatura:

1. Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
2. Anderson, D. L., Watt, S. E., Shanley, D. C. (2017). Ambivalent attitudes about teaching children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(4), 332-349.
3. Ashenafi, M. M., Ronchetti, M., Riccardi, G. (2016). Predicting Student Progress from Peer-Assessment Data. *International Educational Data Mining Society*.
4. Bound, D., Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of Self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings, *Higher Education*, 18.
5. Božić, I. (2016). Vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi povijesti. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet
6. Bart, O., Podoly, T., Bar-Haim, Y. (2010). A preliminary study on the effect of methylphenidate on motor performance in children with comorbid DCD and ADHD. *Research in developmental disabilities*, 31(6), 1443-1447.
7. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V., & Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagoški istraživanja*, 5(2), 139-149.
9. Bursać, L., Dadić, J., Kisovar-Ivanda, T. (2016). Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88.

10. Cjelovita kurikularna reforma (2019). Kurikularni dokumenti.  
<http://www.kurikulum.hr/kurikularni-dokumenti/> Posjećeno 9. rujna, 2019.
11. Goulardins, J. B., Marques, J. C., De Oliveira, J. A. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder and motor impairment: A critical review. *Perceptual and motor skills*, 124(2), 425-440.
12. Grgin, T. (1994): Školska dokimologija (drugo promijenjeno izdanje). Naklada Slap, Jastrebarsko
13. Harris, L. R., Brown, G. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
14. Holmes, J., Hilton, K. A., Place, M., Alloway, T. P., Elliott, J. G., Gathercole, S. E. (2014). Children with low working memory and children with ADHD: same or different?. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 976.
15. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2004): Roditelji-suradnici škole, U Igrić, Lj. (Ur): Moje dijete u školi, priručnik za roditelje, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 65-85.
16. Ivančić, Đ. (2010). Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi [Doktorska disertacija]. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.
17. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2015). Razlikovni pristup u inkluzivnoj školi. U Igrić, Lj. i sur. (ur). Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str. 159-203). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
18. Jurin, M., Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD) - multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52(3), 195-201.

19. Jurkota, K. (2016). *Stavovi učitelja o ADHD-u gradskom i seoskom kontekstu*. Diplomski rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
20. Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 35-51.
21. Kahoot! (2019). <https://kahoot.com/>. Posjećeno 8. rujna 2019.
22. Kurikularna reforma (2019). Predmetni kurikulum predmeta Informatika. [http://bubica.com.hr/kurikulum\\_vrednovanje.php](http://bubica.com.hr/kurikulum_vrednovanje.php) . Posjećeno 5. srpnja, 2019.
23. LeRoy, B. W., Samuel, P., Deluca, M., Evans, P. (2018). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-11.
24. Loe, I. M., Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654.
25. Malina, A. (2018). *Personalizirano poučavanje i modeli suvremenog poučavanja*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet
26. Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377-384.
27. Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa (Tom 2)* (str. 93-118). Banja Luka: Filozofski fakultet
28. Miles, M. B., Haberman, A. M. (1994). Qualitative questionnaire design, interviewing and attitude measurement. New York: Continuum



29. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2016). *Prijedlog okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
30. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2016). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
31. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2016). *Prijedlog nacionalnog kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
32. Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5(1), 27-37.
33. Matijević, M. (2017). *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
34. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2019a). Nacionalni izvještaji. <https://pisa.ncvvo.hr/publikacije-i-izvjestaji/>. Posjećeno 3. travnja, 2019.
35. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2019b). O PISA ciklusima. <https://pisa.ncvvo.hr/o-pisa-ciklusima/pisa-2018/>. Posjećeno 3. travnja, 2019.
36. Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, Narodne novine, 10/2019
37. Ozogul, G., & Sullivan, H. (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 393-410.
38. Pavličević-Franić, D., Aladrović-Slovaček, K. (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 152(2), 171-188.

39. Pavličević-Franić, D., & Slovaček, K. A. (2013). Docimological models in mother tongue teaching: an example of educational policy in the Republic of Croatia. *Pedagogy*, 85(6), 825-839.
40. Plentaj, R. (2017). *Komorbiditet kod djece i mladih s dijagnozom ADHD-a*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet
41. Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, Narodne novine, 82/2019
42. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 24/2015
43. Rolheiser, C., Ross, J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows. *Plain talk about kids*, 43, 57.
44. Rosa Neto, F., Goulardins, J. B., Rigoli, D., Piek, J. P., Oliveira, J. A. D. (2015). Motor development of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 37(3), 228-234.
45. Ruić, R., Lukša, Ž. (2017). Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 3(1), 15-26.
46. Sondergaard, H. (2009). Learning from and with peers: the different roles of student peer reviewing. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(3), 31-35.
47. Senapati, B. (2017). Effectiveness of Fine Motor Activities on Fine Motor Skills in an ADHD Preschooler Child without DCD: A Case Study. *Indian Journal of Physiotherapy & Occupational Therapy*, 11(3).
48. Stanford.edu (2019). <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/evaluating-students/assessing-student-learning/peer-assessment>. Posjećeno 3. travnja , 2019.

49. Škola za život (2019a). Eksperimentalne škole.  
<https://skolazazivot.hr/o-projektu/eksperimentalne-skole/>. Posjećeno 7. siječnja, 2019.
50. Škola za život (2019b). Primjeri radnih verzija digitalnih metodičkih priručnika.  
[https://uciteljijhr-my.sharepoint.com/:o:/r/personal/edukacije\\_ucitelji\\_hr/\\_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B577d060c-4f0d-4c40-a016-2f09a2d8be1d%7D&action=default](https://uciteljijhr-my.sharepoint.com/:o:/r/personal/edukacije_ucitelji_hr/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B577d060c-4f0d-4c40-a016-2f09a2d8be1d%7D&action=default). Posjećeno 6. rujna, 2019.
51. Škola za život (2019c). Metodički priručnici.  
<https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-osnovnu-skolu/>. Posjećeno 6. rujna, 2019.
52. Toye, M. K., Wilson, C., Wardle, G. A. (2018). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
53. Veseličić, B. (2016). *Radno pamćenje u školskom kontekstu*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet
54. Vrdoljak, M. (2014). Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja. *Povijest u nastavi*, 22(2), 145-149.
55. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 68/2018
56. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
57. Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 275-291.
58. Tkalac-Verčić, A., Sinčić-Ćorić, D., Pološki-Vokić, N. (2014). Priručnik za metodologiju istraživanja u društvenim djelatnostima: Kako osmisлити, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje.

59. Topalović, M. (2012). Odgojno – obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku